



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



DAIANE LINS DA SILVA FIRINO

**PEDAGOGIA JURÍDICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PEDAGOGIA NO
JUDICIÁRIO ESTADUAL PARAIBANO**

JOÃO PESSOA – PB

2025

DAIANE LINS DA SILVA FIRINO

**PEDAGOGIA JURÍDICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PEDAGOGIA NO
JUDICIÁRIO ESTADUAL PARAIBANO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito
para defesa de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

JOÃO PESSOA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F523p Firino, Daiane Lins da Silva.

Pedagogia jurídica : representações sociais da pedagogia no judiciário estadual paraibano / Daiane Lins da Silva Firino. - João Pessoa, 2025.
249 f. : il.

Orientação: Eulina Pessoa de Carvalho.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Pedagogia Jurídica. 2. Pedagogas(os). 3. Representações Sociais. 4. Identidade Profissional. I. Carvalho, Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37+34(043)

DAIANE LINS DA SILVA FIRINO

**PEDAGOGIA JURÍDICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PEDAGOGIA NO
JUDICIÁRIO ESTADUAL PARAIBANO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito
para defesa de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Aprovada em: 27 de Fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO
Data: 11/04/2025 17:49:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Documento assinado digitalmente
FLAVIO ROMERO GUIMARAES
Data: 03/04/2025 10:18:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Romero Guimarães
Universidade Estadual da Paraíba
Examinador Externo



Documento assinado digitalmente
JEANE FELIX DA SILVA
Data: 14/04/2025 14:55:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente
LILIANE CAMPOS MACHADO
Data: 08/04/2025 17:50:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente
MARLECIO MAKNAMARA DA SILVA CUNHA
Data: 03/04/2025 10:53:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marlecio Maknamara da Silva Cunha
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de L. Severo
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Documento assinado digitalmente
JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO
Data: 11/04/2025 17:28:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JOÃO PESSOA — PB

2025

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) profissionais de equipe interprofissional, em especial às(aos) pedagogas(os) que atuam no âmbito do Judiciário Estadual brasileiro. Sua dedicação, compromisso e sensibilidade fazem a diferença na construção de uma justiça mais humana e acessível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me agraciar com a vida, com a saúde e renovar as minhas forças a cada manhã para sair em busca das vitórias.

De maneira especial, agradeço a minha família. Ao meu pai, Antonio Firino, por ser meu exemplo de superação e de sucesso profissional, pois, apesar de todas as dificuldades na vida, venceu e me incentiva a vencer a cada dia. À minha mãe, Antonia Augustinho, pela dedicação a mim e aos demais membros de nossa família. Você é um exemplo de mulher guerreira que me inspira e me motiva. Obrigada também pelos cuidados com a minha pequena Isabelly e o meu pequeno Heitor, pois muitas vezes teve que abdicar de seu descanso e lazer para que eu pudesse escrever essa Tese. A vocês dois, meu imenso agradecimento pelo amor incondicional e por sempre me inspirarem a crescer pessoal e profissionalmente! À minha irmã, Débora Firino e aos meus irmãos Daniel e Danilo Firino, bem como a minha cunhada Ana Firino e minha prima Maria Eduarda de Souza por vibrarem com as minhas conquistas e me auxiliarem nessa jornada. Amo todos/as vocês!

Agradeço a minha orientadora, Maria Eulina, pelo apoio, incentivo e compreensão em momentos que quase desisti diante das dificuldades de ser mãe, estudante, trabalhadora. Com sua compreensão e disponibilidade me ajudou a persistir e criar forças para concluir mais essa etapa em minha vida.

Agradeço ao professor Leonardo Severo que, apesar de suas inúmeras responsabilidades, aceitou me auxiliar na construção desta pesquisa. Obrigada pela receptividade, confiança e apoio durante todas as fases da pesquisa.

Agradeço às minhas amigas e companheiras, desde a graduação, Ana Paula Santos, Aline Cordeiro e Roberta Aguiar, e à minha amiga de longa data, Cíntia Ferreira, pelo incentivo e os momentos de descontração.

Quero agradecer às amigas e amigos que o trabalho no Tribunal de Justiça da Paraíba me agraciou, tanto da Vara da Infância e Juventude quanto da Escola Superior da Magistratura, pois me apoiaram de muitas formas. A vocês, minha eterna gratidão.

Minha gratidão também ao Juiz Antonio Silveira Neto, à juíza Antonieta Lúcia Maroja Arcoverde Nóbrega e ao Prof. Flávio Romero Guimarães por acreditarem no meu potencial, me incentivar e compreender os momentos em que precisei me afastar

um pouco do trabalho para me dedicar à escrita desta tese. Chefes e Chefa, muito obrigada!

Agradeço imensamente a cada integrante das equipes interprofissionais do Tribunal de Justiça da Paraíba por, em meio à correria da vida e do trabalho, dedicarem um tempinho para responder ao questionário que apliquei e contribuir para a conclusão dessa pesquisa. Sem a participação de vocês não seria possível concluir essa pesquisa. Que este estudo possa contribuir para o reconhecimento e valorização da atuação essencial de cada um(a) de vocês.

Ainda quero agradecer aos meus colegas de luta, em prol da constituição do campo da Pedagogia Jurídica, Simony Freitas e Pedro Silva, pedagoga e pedagogo do TJPE, que me apoiaram, incentivaram e me auxiliaram sempre que precisei. Obrigada!

Enfim, a todos/as que de forma direta ou indireta me ajudaram a concluir esta jornada e torcem pelo meu sucesso pessoal e profissional.

"Nenhuma mudança real e profunda acontece sem luta, sem resistência e sem a coragem de afirmar a importância do próprio trabalho."

Pierre Bourdieu (1989, p. 59)

RESUMO

A formação em Pedagogia é voltada, eminentemente, para a atuação em espaço escolar. Nas últimas décadas, observa-se um movimento, advindo da prática, de atuação de profissionais de Pedagogia em áreas não escolares, tais como a hospitalar, a empresarial e a jurídica, sendo esta última um campo emergente que vem sendo denominado de Pedagogia Jurídica. É neste novo campo de atuação que se situa o objeto de estudo desta pesquisa de doutorado: as Representações Sociais (RS) da Pedagogia no âmbito do Judiciário. O objetivo é compreender as RS de pedagogas e demais integrantes das equipes interprofissionais do Judiciário estadual paraibano, considerando que as RS determinam práticas, comportamentos, instituem lugares e contribuem para a formação de identidades. O argumento de tese é que as RS acerca da Pedagogia e do lugar da(o) pedagoga(a), associadas à docência e, portanto, ao espaço escolar, dificultam a legitimação do saber pedagógico no Judiciário e o estabelecimento de uma identidade profissional distinta da docência. A questão que norteou a pesquisa foi: Quais as RS que as pedagogas e os/as demais profissionais que atuam nas equipes interprofissionais no TJPB têm a respeito da Pedagogia e como essas representações influenciam na constituição da identidade profissional e do campo da Pedagogia Jurídica? Utilizou-se método quanti/qualitativo, sendo a coleta de dados realizada através de um questionário online, com questões fechadas e abertas, aplicado com as pedagogas, coordenadores(as) juizes(as), psicólogos(as) e assistentes sociais do TJPB. Utilizando a Teoria das Representações Sociais (TRS) como aporte teórico-metodológico, as análises dos dados foram realizadas por meio do software OpenEvoc. Os resultados indicaram que as RS evidenciam um núcleo central que reafirma a pedagogia como uma prática vinculada ao ensino e à docência em espaços escolares, e limita a compreensão das múltiplas possibilidades de atuação em outros contextos, como o Judiciário, comprometendo a consolidação de uma identidade profissional multifacetada e adequada a demandas contemporâneas. Para promover mudanças nas RS sobre Pedagogia e consolidar a Pedagogia Jurídica, entre outras possibilidades de atuação, é fundamental ampliar o capital simbólico da profissão no Judiciário e incorporar práticas contraditórias que questionem e desconstruam as representações tradicionais. A mudança das RS da Pedagogia exige um esforço conjunto de instituições formadoras, organizações profissionais, políticas públicas e das(os) próprias(os) pedagogas(os), que devem se posicionar como agentes de mudança e inovação em suas práticas. Só assim será possível ampliar a presença e o reconhecimento da Pedagogia no Judiciário brasileiro, consolidando uma nova identidade profissional.

Palavras-chave: Pedagogia Jurídica. Pedagogas(os). Representações Sociais. Identidade Profissional.

ABSTRACT

Training in Pedagogy is eminently aimed at working in schools. In recent decades, there has been a movement, arising from practice, of Pedagogy professionals working in non-school areas, such as hospitals, business and law, the latter being an emerging field that has been called Legal Pedagogy. It is in this new field of activity that the object of study of this doctoral research is located: the Social Representations (SRs) of Pedagogy within the Judiciary. The objective is to understand the SRs of pedagogues and other members of the interprofessional teams of the Paraíba State Judiciary (TJPB), considering that the SRs determine practices, behaviors, establish places and contribute to the formation of identities. The thesis argument is that the SRs regarding Pedagogy and the place of the pedagogue, associated with teaching and, therefore, with the school space, make it difficult to legitimize pedagogical knowledge in the Judiciary and the establishment of a professional identity distinct from teaching. The question that guided the research was: What SRs do pedagogues and other professionals who work in interprofessional teams at TJPB have regarding Pedagogy and how do these representations influence the constitution of professional identity and the field of Legal Pedagogy? A quantitative/qualitative method was used, with data collection carried out through an online questionnaire, with closed and open questions, applied with TJPB pedagogues, judge coordinators, psychologists and social workers. Using the Theory of Social Representations (TRS) as a theoretical-methodological tool, data analysis was carried out using the OpenEvoc software. The results indicated that the SRs highlight a central nucleus that reaffirms pedagogy as a practice linked to teaching and teaching in school spaces, limiting the understanding of the multiple possibilities of work in other contexts, such as the Judiciary, therefore compromising the consolidation of a multifaceted professional identity suited to contemporary demands. To promote changes in the SRs of Pedagogy and consolidate Legal Pedagogy, among other possibilities, it is essential to expand the symbolic capital of the profession in the Judiciary and incorporate contradictory practices that question and deconstruct traditional representations. Changing the SRs of Pedagogy requires a joint effort of training institutions, professional organizations, public policies and pedagogues themselves, who must act as agents of change and innovation in their practices. Only in this way will it be possible to expand the presence and recognition of Pedagogy in the Brazilian Judiciary, and to consolidate a new professional identity.

Keywords: Legal Pedagogy. Pedagogues. Social Representations. Professional Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude

ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social

ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centros de Atenção Psicossocial

CEJA – Comissão Estadual Judiciária de Adoção

CEJAI – Comissão Judiciária de Adoção Internacional

CFE – Conselho Federal de Educação

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DCNPs – Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia

DJ – Diário de Justiça

EC – Estudos Culturais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EHESS – École de Hautes Études en Sciences Sociales

ENE – Educação Não Escolar

ENF – Educação Não Formal

ENFAM – Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados

EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

ESMA – Escola Superior de Magistratura

GTs – Grupos de Trabalhos

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOJE – Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba

NAPEM – Núcleos de Apoio das Equipes Multidisciplinares

OME – Ordem Média de Evocação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCCR – Plano de Cargos Carreiras e Remuneração

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RePPed – Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia

RS – Representações Sociais

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TALP – Técnica da Associação Livre de Palavras

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJ – Tribunal de Justiça

TJDF – Tribunal de Justiça do Distrito Federal

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

TJES – Tribunal de Justiça do Estado Espírito Santo

TJGO – Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

TJPA – Tribunal de Justiça do Estado do Pará

TJPB – Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba

TJPE – Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco

TJRR – Tribunal de Justiça do Estado de Roraima

TJRS – Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul

TJSP – Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1- Relação de NAPEM do TJPB e quantitativo de profissionais	35
Quadro 2- Distribuição dos sujeitos da pesquisa por categoria profissional e NAPEM pertencente.....	37
Quadro 3- Exemplo de estruturação para o quadro de quatro casas	58
Quadro 4 - Distribuição das equipes por região e estados em 2008	105
Quadro 5 - Distribuição do quantitativo de profissionais das equipes multidisciplinares por região em 2009-2010.....	110
Quadro 6- Legislação internacional e marcos brasileiros da inserção da Pedagogia nas equipes interprofissionais no Judiciário estadual brasileiro	114
Quadro 7- Distribuição da equipe por comarcas sedes	125
Quadro 8- Lotação das Pedagogas no TJPB em 2024	127
Quadro 9- Atualização do quadro situacional das(os) pedagogas(os) nos Tribunais de Justiça da Região Nordeste	128
Quadro 10- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Formação inicial e continuada	139
Quadro 11- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Identidade Profissional	141
Quadro 12- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Legitimidade questionada	143
Quadro 13- Principais resultados e contribuições das pesquisas - Pedagogia Jurídica: emergência de um campo teórico-prático	145
Quadro 14- Principais resultados e contribuições das pesquisas - Importância da atuação profissional da(o) Pedagoga(o).....	146
Quadro 15 - Frequência X Ordem de Evocações da equipe interprofissional – Termo indutor PEDAGOGIA (N=184)	187

GRÁFICOS

Gráfico 1- Percepção dos/as participantes quanto à preparação da formação inicial para atuação no Judiciário	160
Gráfico 2- Disponibilidade de formações externas para atuação no Judiciário.....	169
Gráfico 3- Experiências dos/as participantes sobre preconceito/discriminação/violência em relação a profissionais	173
Gráfico 4- Percepção dos/as participantes sobre a valorização profissional	177
Gráfico 5- Percepção dos/as participantes sobre o respeito profissional.....	178
Gráfico 6- Percepção dos/as participantes sobre a importância de cada categoria profissional	181
Gráfico 7- Percepção dos/as participantes sobre a contribuição profissional para a equipe interprofissional.....	182
Gráfico 8- Percepção dos/as participantes sobre como os outros percebem a importância das categorias profissionais.....	183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DAS MINHAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA INFÂNCIA AO ENCONTRO COM A PEDAGOGIA JURÍDICA	18
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA	22
1.3 ESTRUTURA DA TESE.....	27
2 TRILHAS DA PESQUISA	29
2.1 CAMPO DE PESQUISA	30
2.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS ATUAÇÕES	36
2.3 ABORDAGEM DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.3.1 A Abordagem Estrutural.....	47
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	51
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	57
3 COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO	62
3.1 CULTURA, PODER E IDENTIDADE: A VISÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS	63
3.2 DILEMAS DA PEDAGOGIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA(O) PEDAGOGA(O)	66
3.2.1 A construção histórica da identidade e da(o) profissional da Pedagogia	66
3.2.2 Feminilização da Pedagogia	75
3.2.3 Pedagogia como Ciência da Educação	80
3.2.4 Pedagogia não escolar: possibilidades	89
4 CONTEXTUALIZANDO: A EQUIPE INTERPROFISSIONAL, A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA NO JUDICIÁRIO ESTADUAL BRASILEIRO E PARAIBANO E MEU IMBRICAMENTO NO CAMPO DE PESQUISA	95
4.1 O CAMINHO PARA A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA NAS EQUIPES INTERDISCIPLINARES DOS TRIBUNAIS ESTADUAIS BRASILEIROS	96
4.2 PANORAMA DA INSERÇÃO DE PEDAGOGAS(OS) NO JUDICIÁRIO ESTADUAL BRASILEIRO..	114
4.3 PANORAMA DA INSERÇÃO DE PEDAGOGAS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA.....	117
5 MAPEAMENTO SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS NO JUDICIÁRIO ESTADUAL BRASILEIRO: RELEVÂNCIA DE PESQUISAS NESTA ÁREA.....	129
6 EQUIPES INTERPROFISSIONAIS DO TJPB: PERCEPÇÕES PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PEDAGOGIA.....	150
6.1 PERFIL DAS PEDAGOGAS, ASSISTENTE SOCIAIS, PSICÓLOGAS E JUÍZES(AS) INTEGRANTES DAS EQUIPES INTERPROFISSIONAIS DO TJPB	151
6.1.1 Caracterização das equipes interprofissionais e dos(as) coordenadores(as)	151
6.1.2 Percurso Formativo	155
6.1.2.1 – Formação Inicial.....	155
6.1.2.2 – Formação continuada	162
6.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO TJPB.....	169
6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS EQUIPES INTERPROFISSIONAIS DO TJPB SOBRE PEDAGOGIA.....	187

7 CONCLUSÃO: RUMO A PRÁTICAS CONTRADITÓRIAS	197
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES.....	223
APENDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE INTERPROFISSIONAL.....	224
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	230
ANEXOS	233
ANEXO A - CIRCUNSCRIÇÕES E COMARCAS	234
ANEXO B – ATO DE Nº 37/2020, INISTITUI A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES (NAPEM)	238
ANEXO C – ATO DE Nº 05/2021, AMPLIOU AS COMPETÊNCIAS DO NAPEM	241
ANEXO D – LEI DE Nº 3.645/71	242
ANEXO E – ANEXO I DA LEI Nº 5.634 DE 1992 – LEI DE ORGANIZAÇÃO JUDICIÁRIA	246
ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº. 08 DE 1998.....	248
ANEXO G – ANÚNCIO DA ABERTURA DO 4º CONCURSO NO DIÁRIO DA JUSTIÇA DO ESTADO DA PARAÍBA	250

1 INTRODUÇÃO



A formação em Pedagogia é voltada, eminentemente, para a atuação em espaço escolar. Nas últimas décadas, observa-se um movimento, advindo da prática, de atuação de profissionais de Pedagogia em áreas não escolares, tais como a hospitalar, a empresarial e a jurídica, sendo esta última um campo emergente que vem sendo denominado de Pedagogia Jurídica (Melo e Santos, 2015; Silva e Silva, 2018).

É em torno desse novo campo de atuação, a Pedagogia Jurídica, que se situa o objeto de estudo desta pesquisa: as representações sociais da Pedagogia no âmbito do Judiciário paraibano.

O campo da Pedagogia Jurídica engloba “os pedagogos e pedagogas que atuam em contextos em que o objeto de trabalho é permeado pela relação e diálogo entre a Pedagogia e o Direito” (Bernardes, Santos e Melo, 2021, p. 25). Dessa forma, esse campo abrange uma diversidade de lugares de atuação no Judiciário, nas esferas federal e estadual, a exemplo dos Tribunais Federais, Regionais e Estaduais. Sendo assim, a presente pesquisa está delimitada ao âmbito estadual, mais especificamente, ao Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB).

No Brasil, conforme pesquisa realizada por Silva e Silva (2021), no ano de 2018, havia 171 pedagogas(os)¹ jurídicas(os) em todo o território nacional e, destes, 80 atuavam em tribunais estaduais do Nordeste. No TJPB o ingresso de pedagogas(os) se deu a partir de 2002 e, atualmente, temos nove pedagogas, sendo que seis atuam em equipe interprofissional, que será detalhada na seção sobre os sujeitos da pesquisa. As outras três, incluindo-me aqui, não atuam nessas equipes e não participarão da pesquisa. Essas equipes interprofissionais são compostas por pedagogas(os), assistentes sociais e psicólogas(os) e têm como uma de suas funções a elaboração de documentos, tais como relatórios e pareceres, para subsidiar as decisões do(a) juiz(a) ao(à) qual estão vinculadas. Tais equipes são coordenadas pelos juízes(as) titulares da comarca onde elas estão inseridas e cada uma delas tem uma chefia que, geralmente, é ocupada por um(a) de seus(as) integrantes. Em capítulos posteriores, detalharei sobre essas equipes e a inserção da Pedagogia no Judiciário brasileiro e paraibano.

1 Neste texto, para demarcar a presença feminina no campo da Pedagogia e, consequentemente, na Pedagogia Jurídica, usarei sempre o termo pedagoga, no feminino, antes do masculino.

Visto que esta pesquisa está situada no Campo dos Estudos Culturais em Educação que tem, segundo Félix (2019), como uma de suas características “a implicação (e não afastamento) do(a) pesquisador(a) com o tema e os sujeitos investigados” (p. 20), e é inspirada na Teoria das Representações Sociais (RS), que trata de saberes sociais, conforme Jovchelovitch (2008), início discorrendo sobre a minha trajetória profissional, até o encontro com a Pedagogia Jurídica, apresentando como as RS sobre a docência permearam as minhas escolhas. Em seguida, para situar o(a) leitor(a) sobre as nuances do estudo, indicarei a problemática em que se insere o objeto e o delineamento da pesquisa, sendo, por fim, apresentada a estrutura da presente pesquisa de doutorado.

1.1 Das minhas representações sobre a docência na infância ao encontro com a Pedagogia Jurídica

As representações sociais acerca da docência na sociedade começam a se estabelecer na mente das pessoas desde a infância, conforme apontam Romero e Calsa (2020). Essas representações geram estereótipos que, dentre outros aspectos, estão relacionados às questões de gênero, associando a atuação docente às mulheres e aos atributos considerados femininos.

Essa associação passou a ocorrer, principalmente, a partir do século XIX no contexto da Revolução Industrial quando houve o processo de ampliação da educação básica e uma demanda crescente por educadores(as) nesse nível. Nesse contexto, as mulheres começaram a ser inseridas nesse mercado de trabalho, dentre outras razões, por serem vistas como naturalmente aptas para o trabalho com as crianças devido ao papel social materno de cuidar (Saviani, 2007)

Junto com isso, houve a expansão das Escolas Normais responsáveis pela formação docente para educação básica, formando principalmente mulheres para o magistério e consolidando a presença destas na docência para este nível, pois eram limitadas as oportunidades de formação profissional para mulheres. Além do mais, tornou-se economicamente vantajoso contratar mulheres, pois estas recebiam salários mais baixos que os homens, pois como vocação natural e sacerdócio, a docência não era vista como uma carreira que exigia salários altos (Novoa, 1995).

Enquanto isso ocorria na educação voltada para as crianças, os homens que estavam na docência passaram a ocupar os níveis mais elevados e valorizados dentro do campo educacional, tais como ensino superior, técnico, gestão e as áreas de pesquisa e produção teórica, ou seja, áreas de mais prestígio e poder. Sendo assim, cada vez mais foi se enraizando a feminilização da educação básica, construindo e consolidando-se os estereótipos e desigualdades de gênero ligados à docência (Saffioti, 1987).

Dessa forma, desde cedo, essas representações sociais vão sendo incutidas na mente das meninas que passam a pensar na docência como uma das possibilidades de profissão por estar ligada socialmente às mulheres, sendo essa a minha perspectiva profissional desde cedo. A minha brincadeira favorita na infância era brincar de “escolinha”. Eu gostava sempre de ser a professora, e minhas amigas e meus amigos encenavam as(os) alunas(os). Assim, foi-se consolidando a vontade de ser professora.

O meu entorno social reforçava esse desejo de duas formas: primeiro, por ver representada essa profissão, em sua maioria, por mulheres, pois poucos foram os professores que tive ao longo de minha formação básica; segundo, visto que, morando em uma comunidade, essa era a profissão que eu mais via as mulheres escolhendo sob a alegação de que era um curso com baixo investimento e retorno financeiro rápido, devido à facilidade de se conseguir emprego de professora. Nesse sentido, a necessidade financeira falava mais alto nas escolhas e não necessariamente a paixão por tal profissão e, no meu caso, as duas coisas estavam implicadas.

Em relação à escolha das mulheres pela docência, Schienbinger (2001) diz que, a partir de meados do século XX, a mulher começou a ser inserida no meio científico, mas essa inserção se deu a partir dos guetos ocupacionais, ou seja, em atividades ligadas à identidade feminina tradicional, a exemplo de áreas relacionadas ao cuidado e ao ensino, e, por isso, pouco valorizadas (Silva e Ribeiro, 2012; Carvalho e Rabay, 2013). Observa-se que uma escolha que, aparentemente, é natural e contextual, está relacionada às representações sociais sobre a docência e aos estereótipos de gênero.

Diante disso, quando cheguei ao ensino médio, me deparei com a possibilidade de realizar esse desejo, introjetado socialmente através da realização do curso de Magistério integrado a essa etapa de ensino. Iniciei o curso no ano de 2003, tendo

concluído em 2007 sob a perspectiva de atuar na educação infantil ou na alfabetização de crianças.

Decidi continuar nessa área e ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2007, sendo então já habilitada a atuar, como docente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Enquanto cursava Pedagogia consegui meu primeiro emprego em uma escola particular, atuando como professora do 5º ano e fazia a dupla jornada de trabalhar e estudar.

Durante todo o curso de Pedagogia, só vislumbrava a atuação em espaço escolar, visto que, em nenhum momento durante essa formação, foi-me apresentada a possibilidade de atuação em espaço não-escolar. Ao concluir o curso, os horizontes se ampliaram, pois, além de ser professora, agora podia atuar como orientadora ou supervisora escolar, visto ser essa a área de aprofundamento escolhida por mim no último período do curso. Também passei a conhecer a possibilidade de atuar como gestora de uma unidade escolar.

Concluí o curso de Pedagogia em 2011. Havia tido contato com projetos de extensão e pesquisa, mas todos no âmbito da educação escolar. Comecei então minha jornada de concursos públicos, em busca da estabilidade profissional e financeira. Em 2012, passei a fazer parte do quadro docente da Prefeitura Municipal de Bayeux, assumindo uma turma de 1º ano. Nesse mesmo ano, vi o edital do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), que ofertava 10 vagas para Pedagogia. Não entendia o que uma(um) pedagoga(o) iria fazer no Judiciário, mas, diante da possibilidade de melhoria salarial, dediquei-me a estudar para o concurso, obtendo a aprovação em 2º lugar.

Ingressei no quadro de pessoal do TJPB no início de 2017. Começava minha atuação em um espaço não-escolar. Eu não tinha nenhuma noção de como uma profissional de Pedagogia atuaria fora da escola, pois a formação inicial não deu conta de abordar esses aspectos. O que eu sabia eram as concepções de aprendizagem e as metodologias de ensino. Esperava que o TJPB realizasse uma formação inicial para nos situar nas atribuições definidas pela instituição, mas não houve nenhum treinamento ou capacitação para os(as) servidores(as) ingressantes.

Fui designada para atuar na equipe interprofissional da 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital, que é responsável pelos processos referentes às medidas protetivas (acolhimento institucional, guarda e adoção) de crianças e adolescentes.

Dessa forma, fiquei atuando no setor de acolhimento institucional, onde havia três psicólogas, três assistentes sociais e apenas eu como pedagoga. Até aquele momento, nenhuma pedagoga havia sido designada para tal setor, e a chefe do setor não sabia como eu poderia me inserir nas atividades desempenhadas pelo mesmo.

Observa-se aqui que o lugar da pedagoga estava definido naquele espaço e coincidentemente, apesar de ser em um espaço não escolar, a atuação estava relacionada ao cuidado de crianças e adolescentes, demonstrando o quanto as representações sociais, mesmo em espaço não escolar agiam reforçando os estereótipos de gênero.

Senti muita insegurança para atuar naquele espaço, por falta de um aporte epistemológico e metodológico para o espaço não-escolar. Também havia o fato de muitas das pessoas que ali já atuavam não entenderem a necessidade de um profissional de Pedagogia, passando a questionar a legitimidade e a utilidade desse profissional no âmbito do Judiciário, tendo sido perguntado a mim: “você não deveria estar numa escola ou creche?” Nem do ponto de vista institucional havia clareza quanto à função dessa(e) profissional, visto que não havia regulamentação, nem detalhamento de suas funções.

Diante dessas dificuldades ao iniciar no TJPB, surgiram várias dúvidas e perguntas, tais como: Qual o objeto próprio da Pedagogia? Qual a identidade do(a) profissional que se forma no curso de Pedagogia? Essa identidade abrange espaços escolares e não escolares? Qual o sentido da inserção da Pedagogia no Judiciário? É legítima a atuação da(o) pedagoga(o) nesse espaço profissional? Que contribuições ela traz para o trabalho no âmbito do Judiciário? Como o fenômeno pedagógico se entrelaça com o fenômeno jurídico? Como a expertise da Pedagogia pode contribuir nas equipes interprofissionais do TJPB? Será que as Representações Sociais acerca da Pedagogia e do lugar da(o) pedagoga(o) contribuem para se questionar a legitimidade desta(e) profissional no âmbito do Judiciário pela(o) própria(o) pedagoga(o) e pelos(as) demais profissionais, gerando uma dificuldade de estabelecimento do campo da Pedagogia Jurídica e de uma identidade profissional?

Depois que comecei a me indagar sobre essas questões, percebi que durante minha formação inicial eu não havia estudado, de fato, sobre a Pedagogia. Eu não tinha nem noção dos problemas identitários associados ao curso e ao profissional formado, visto que todos os(as) docentes do curso apresentavam apenas o

direcionamento da docência restrita ao ensino na educação infantil e ensino fundamental, nas suas diversas modalidades. Dessa forma, tais questões se tornaram a motivação para investigar sobre a identidade das(os) profissionais de Pedagogia que atuam no Judiciário e o que pensam elas(es) próprias(os) e os demais profissionais sobre a Pedagogia e a atuação da(o) pedagoga(o) nesse espaço.

A seguir, apresento a problematização e o delineamento da presente pesquisa.

1.2 Problematização e delineamento da pesquisa

Desde a origem da Pedagogia como campo de estudo ligado à educação, existem divergências em torno do seu próprio nome e do seu foco de estudo, o que gerou, historicamente, impactos para a identidade da Pedagogia e da(o) profissional formada(o) por ela. Conforme Severo (2012), “o estudo da problemática educativa não foi tratado sob a denominação de Pedagogia de modo contínuo e unívoco desde sua constituição na Grécia Antiga”, tendo Comenius e W. Ratke lançado “uma versão embrionária” do que mais tarde, no século XVIII, “se configurou como Pedagogia Científica” (p. 18). Ainda conforme o referido autor, Herbart foi considerado o criador da Pedagogia Científica com o Tratado da Pedagogia Geral, que conferia a essa um caráter de Ciência com base na Psicologia Experimental, sendo o centro dessa Ciência as “questões didáticas sobre as técnicas e as formas de operar a aprendizagem escolar” (p. 19), reduzindo-a a uma pedagogia da instrução.

Ao longo do tempo, em decorrência das variações de projetos político-econômicos, da visão de homem e de sociedade, e da perspectiva de formação humana, a Pedagogia vai se reconfigurando, distanciando-se cada vez mais da reflexão sobre a educação e se revestindo de um caráter cientificista técnico-instrumental. No século XIX, vai se configurando como tecnologia e ciência da instrução. Já no século XX, volta-se para questões metodológicas, mesclando seus saberes com outras ciências, o que a identifica com as Ciências da Educação. Dessa forma, apenas aprofundam-se os conflitos teóricos, epistemológicos e metodológicos desse campo, persistindo o dilema ciência x arte x técnica, presente em toda a história da constituição da Pedagogia (Severo, 2012).

Toda essa problemática em torno da constituição do campo da Pedagogia impactou diretamente sua identidade e a identidade das(os) profissionais

formadas(os) por ela. No Brasil, esses impactos não poderiam ser diferentes. Desde a criação do curso, na década de 1930, há embates em torno do currículo, da formação profissional e do trabalho da(o) pedagoga(o).

Essas questões são estudadas por vários(as) teóricos(as) no Brasil (Brzezinsk, 1996; Silva, 1999; Libâneo e Pimenta, 2002; Saviani, 2012). Dentre eles(as), Silva (1999) aponta que os problemas relacionados à identidade do curso de Pedagogia acompanharam as suas várias fases, da regulamentação à implementação, sendo mais discutidos e visibilizados nos momentos de reformulação do curso. Ainda, segundo Silva (1999), desde 1983 o impasse a respeito da identidade da(o) pedagoga(o) se revelou com maior intensidade e foi assumido de maneira mais explícita, sendo revelado que esse impasse está vinculado a uma questão muito mais profunda e complexa que é “a questão da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e investigação” (p. 95).

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (2002) dizem que a identidade do curso de Pedagogia no Brasil foi muito discutida na regulamentação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96), que mobilizou os(as) educadores(as) a voltarem a refletir sobre a formação de profissionais da educação que, historicamente, vinha sendo acompanhada de muitas ambiguidades. Nessa época, era comum o discurso de que o curso de Pedagogia deveria formar os(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental, sendo deixado de lado, durante a formação, o estudo da Pedagogia como Ciência, em favor dos estudos das disciplinas das áreas metodológicas. Dessa forma, estava-se colocando a docência como base da formação, havendo a “descaracterização profissional da(o) pedagoga(o), subsumido ao ‘professor’” (Libâneo e Pimenta, 2002, p. 20).

Embora houvesse posições contrárias a este reducionismo da Pedagogia, observa-se que, equivocadamente, ele se consolidou nas legislações que ainda regulamentam este curso: a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNPs). Dessa forma, trazendo a docência como base, reduzindo tal curso às práticas de ensino, conforme Libâneo (1998), e limitando sua atuação ao espaço escolar, desconsideram-se os vários âmbitos onde um(a) profissional do campo educacional pode atuar (Libâneo, 2010).

Libâneo e Pimenta (2002) argumentaram que se a base do curso de Pedagogia é a docência, inevitavelmente, haveria a

[...] descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico (p. 23).

Tais apontamentos vêm sendo reafirmados nos estudos de vários(as) autores(as) e pesquisadores(as), tais como Silva (1999), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Saviani (2012), Pimenta, Pinto e Severo (2020), e Libâneo (2010), que apontam que a formação no curso de Pedagogia gera uma identidade fragmentada e reduz o campo de atuação das(os) profissionais que forma. Em contraposição, defendem a Pedagogia como Ciência da Educação, com os conhecimentos pedagógicos como base da formação da(o) profissional da Pedagogia.

Nesse sentido, Rocha (2014), em sua pesquisa de mestrado sobre a identidade profissional da(o) pedagoga(o), apresentou que as DCNPs concebem a estruturação de um curso de Pedagogia fragmentado e generalista, havendo contradições que, quando são transportadas para os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, contribuem para a fragilidade e indefinição da identidade profissional da(o) pedagoga(o), o que gera consequências para a atuação dessa(e) profissional.

Em concordância com os posicionamentos teóricos acima, Severo (2012) afirma que a formação e atuação da(o) profissional da Pedagogia tem sido reduzida à tecnologia instrucional e que há um grande problema nesse modelo formativo quando tal profissional passa a atuar em espaço não escolar, transmutando para esse espaço o tratamento docente para as questões de natureza pedagógica. Segundo o referido autor,

[...] transferindo teorias e métodos da docência escolar para produção de processos de desenvolvimento das práticas não-escolares, os pedagogos desconsideram as especificidades que caracterizam cada campo, circunstância que compromete a consistência teórica e qualidade metodológica das intervenções em gestão de processos pedagógicos dinâmicos e complexos no campo da educação não-escolar (Severo, 2012, p. 25).

Vê-se que as questões em torno da identidade da Pedagogia e da(o) pedagoga(o) vêm desde sua origem, o que ocasiona impactos para a atuação escolar e, principalmente, para a atuação não escolar.

. Em relação ao conceito de identidade, central nos Estudos Culturais da Educação, utilizado neste texto é o que tem por base as teorizações de Hall (2006) e Woodward (2014) que destacam que as identidades são construídas histórica e socialmente e que sua formação envolve conflitos e contestações, o que gera novas possibilidades identitárias.

Ocorre que a identidade da Pedagogia é marcada pelo gênero, uma vez que o curso é feminilizado, isto é, tem predomínio de alunas, e a profissão tenderia a ser feminizada em suas práticas, tanto mais quando se restringe à docência infantil e das séries iniciais, como argumenta Freitas (2024), com base nos conceitos de Yannoulas (2011). O gênero, marcador de identidade, condiciona a escolha profissional da Pedagogia, como illustrei em meu próprio caso, com base em um princípio de visão e divisão social internalizado, que separa e hierarquiza o conhecimento e o trabalho em campos masculinos e femininos (Bourdieu, 1989). Aqui, adoto o conceito de gênero com base em Scott (1986), que entende o gênero como uma construção social, influenciada pela educação e cultura, sendo uma categorial útil de análise histórica, social, institucional e comportamental.

Voltando o olhar para o âmbito da Pedagogia Jurídica, vê-se essa problemática identitária refletida, tanto na questão de não ter uma formação adequada para atuação em espaço não escolar, quanto em relação às questões de gênero. Em relação às questões de gênero, vê-se que todas as sete pedagogas participantes da pesquisa são mulheres, comprovando a feminilização dessa área.

Segundo as pesquisas realizadas por Costa (2019), Silva e Freitas (2013a) e Wanderley (2015) sobre a atuação de pedagogas(os) no âmbito do Judiciário estadual brasileiro, a formação inicial em Pedagogia não traz elementos para atuação não escolar, como, por exemplo, para a atuação no Judiciário, gerando despreparo e insegurança para atuação nesse espaço, bem como a dificuldade de estabelecer uma identidade profissional.

A situação se agrava mais ainda quando se percebe que nos próprios tribunais não são ofertadas formações para essas(es) profissionais que ingressam em seus quadros funcionais (Lopes, 2016), bem como que não há documentos internos que regulamentem as suas atribuições e funções (Santos e Melo, 2015). Dessa forma, não resta outra saída a não ser construir na prática essa identidade, apegando-se ao que se conhece da atuação da(o) pedagoga(o) com os saberes docentes e aos saberes

das Ciências da Educação estudados na graduação (Barcellos, 2021). Ao se apegar aos conhecimentos das Ciências da Educação surge outro problema, referente aos limites da atuação de tal profissional, visto que grande parte destas(es) estão inseridas(os) dentro de uma equipe interprofissional composta por psicólogos(as) e assistentes sociais que questionam a legitimidade de tal atuação e os seus limites, tendo o olhar multidisciplinar da Pedagogia, que bebe nas fontes da Psicologia e da Sociologia aplicadas à educação, gera embates, uma vez que os demais profissionais da equipe entendem que os saberes dessas Ciências lhes são legítimos e não à(ao) pedagoga(o) (Araújo e Andrade, 2016).

É nesse enredo que o meu objeto de estudo se insere nas representações sociais da Pedagogia no contexto do Judiciário estadual paraibano, buscando, com esta pesquisa, compreender como tais representações contribuem/interferem para a formação da identidade do campo emergente da Pedagogia Jurídica e da identidade profissional das pedagogas ali inseridas.

Sendo assim, faço os seguintes questionamentos: Como acontece a interação da Pedagogia com as demais áreas de conhecimento dentro do TJPB? Quais as Representações Sociais que as pedagogas e os/as não-pedagogas(os) que atuam, chefiam e coordenam as equipes interprofissionais do TJPB têm sobre Pedagogia? Em que medida essas Representações Sociais contribuem/interferem para a formação da identidade profissional dessas pedagogas e para o estabelecimento do campo da Pedagogia Jurídica?

Diante disso, esta pesquisa tem como **objeto de estudo** as Representações Sociais sobre Pedagogia no Tribunal de Justiça da Paraíba, buscando responder a seguinte **questão**: Quais as Representações Sociais que as pedagogas e os/as demais profissionais que compõem as equipes interprofissionais têm a respeito da Pedagogia e como essas representações influenciam na constituição da identidade profissional e do campo da pedagogia jurídica?

Busco respostas para essa questão de pesquisa partindo da **tese** de que as representações sociais acerca da Pedagogia e do lugar da(o) pedagoga(a) estão associadas à docência e, portanto, ao espaço escolar, o que vem dificultando a legitimação desse saber no âmbito do Judiciário e o estabelecimento de uma identidade profissional, visto que as Representações Sociais determinam práticas, comportamentos, instituem lugares e contribuem para a formação de identidades.

Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como as Representações Sociais de pedagogas e dos(as) demais integrantes das equipes interprofissionais do Judiciário estadual paraibano acerca da Pedagogia contribuem para a construção da identidade profissional das(os) pedagogas(os) jurídicas(os) e do campo da Pedagogia Jurídica. Como **objetivos específicos**, pretendo:

- Fazer regaste histórico do surgimento da equipe interprofissional no judiciário brasileiro e paraibano;
- Traçar o perfil sociodemográfico e profissional dos(as) integrantes das equipes interprofissionais do Judiciário paraibano para compreender a composição e perspectivas profissionais dessas equipes;
- Identificar a estrutura e a organização dos elementos que compõem as representações sociais de pedagogas e demais integrantes dessas equipes interprofissionais do TJPB sobre Pedagogia;
- Discutir as Representações Sociais apreendidas, considerando suas implicações para a construção da identidade profissional das pedagogas jurídicas e do campo da Pedagogia Jurídica no Judiciário paraibano.

Encontrar respostas para os questionamentos feitos acima é instigante e abre a possibilidade de buscar meios e estratégias de legitimar e firmar o campo da Pedagogia Jurídica no Brasil, bem como contribuir para a construção da(s) identidade(s) da(o) pedagoga(o) jurídico.

Compreendo que todas as categorias e aspectos abordados nesta tese estão interligados, logo, para fins metodológicos, ela se estrutura em capítulos que são apresentados a seguir.

1.3 Estrutura da tese

Este trabalho está organizado em sete capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório foram abordadas a minha implicação com o campo e com o objeto de estudo, expondo minhas representações sociais sobre a docência na infância até o encontro com a Pedagogia Jurídica; a problematização e delimitação da pesquisa, com foco nas Representações Sociais das equipes interprofissionais; e a estrutura deste texto.

No segundo capítulo são descritas as trilhas da pesquisa: o campo, os sujeitos participantes e suas atuações nas equipes interprofissionais, os procedimentos metodológicos, de coleta de dados e, finalmente, os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo são apresentadas as bases teóricas com as quais opero nesta investigação. Nele são feitas considerações sobre a concepção de identidade no campo dos Estudos Culturais; Feminilização da Pedagogia; a concepção de Pedagogia adotada nesta tese: Pedagogia como Ciência da Educação; as relações entre Pedagogia e identidade profissional; e Pedagogia não-escolar: identidades e saberes.

A contextualização do objeto de estudo está no quarto capítulo, onde abordo a constituição das equipes interprofissionais no âmbito do Judiciário brasileiro e paraibano e a inserção da Pedagogia nessas equipes.

O quinto capítulo apresenta os resultados de um mapeamento de pesquisas científicas sobre a atuação da(o) pedagoga(o) no Judiciário estadual brasileiro, utilizando os resultados dessas pesquisas para justificar a relevância científica, pessoal e social da presente tese, bem como seu ineditismo.

A análise feita a partir dos dados coletados será exposta no sexto capítulo, onde apresento as Representações Sociais das pedagogas e demais componentes das equipes interprofissionais a partir do termo indutor Pedagogia.

Por fim, o sétimo capítulo expõe as considerações finais, onde retomo o objetivo geral e a tese para indicar fechamentos provisórios, apresentando a necessidade de haver práticas contraditórias no cotidiano das pedagogas no Judiciário paraibano, visto serem essas as práticas que irão sair cada vez mais do sistema periférico, abalar as estruturas das RS que estão no núcleo central e aos poucos se tornar representações sociais que integram a consolidação das novas identidades da Pedagogia Jurídica e da atuação da(o) pedagoga(o) no Judiciário paraibano.

2 TRILHAS DA PESQUISA



Este capítulo discorre sobre o caminho percorrido para a elaboração desta investigação, descrevendo as tomadas de decisões e procedimentos utilizados para alcançar os objetivos. Apresenta a seguir o campo de pesquisa, os sujeitos, a abordagem da investigação e os procedimentos metodológicos, de coleta e análise dos dados.

2.1 Campo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), que é um dos órgãos do Poder Judiciário paraibano. A estrutura do Poder Judiciário, bem como do TJPB, é descrita na Lei Complementar nº 96/2010, que discorre sobre a Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba (LOJE) (Paraíba, 2010).

A referida LOJE dispõe, em seu art. 4º, que o TJPB tem sede na Capital, jurisdição em todo o território do Estado, compõe-se de 26 desembargadores(as), sendo presidido por um destes(as), e é composto pelos seguintes órgãos:

- I - Tribunal Pleno;
- II – as Seções Especializadas;
- III – as Câmaras Especializadas;
- IV – o Conselho da Magistratura;
- V – a Presidência do Tribunal de Justiça;
- VI – a Vice-Presidência do Tribunal de Justiça;
- VII – a Corregedoria-Geral de Justiça;
- VIII – as Comissões;
- IX – a Escola Superior da Magistratura;
- X – a Ouvidoria de Justiça. (Paraíba, 2010, p. 21).

Esses órgãos compõem a competência de segundo grau, onde ocorrem os julgamentos em segunda instância. As diversas Varas e fóruns judiciais são ligados ao primeiro grau, onde são julgados os processos em primeira instância e estão lotadas as equipes interprofissionais, sendo estas pertencentes ao quadro dos serviços auxiliares da justiça. Cabe aqui ressaltar a divisão judiciária para melhor compreender a inserção dessas equipes no âmbito do tribunal de justiça.

Conforme o art. 294 da LOJE (2010), para efeito de administração do Poder Judiciário, o território do estado da Paraíba é dividido em circunscrições judiciárias, comarcas e comarcas integradas. A circunscrição é a maior divisão administrativa dessa estrutura, composta por agrupamentos de comarcas, uma delas comarca sede.

Sendo assim, o Poder Judiciário paraibano é composto por seis circunscrições, com comarcas que abarcam todo o território estadual, sendo as comarcas-sede: João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras e Guarabira. A relação dessas circunscrições com as suas respectivas comarcas encontra-se em anexo (ANEXO A).

A comarca é o território onde o(a) juiz(a) de primeiro grau exerce sua jurisdição, ou seja, corresponde a uma área territorial pela qual este(a) é responsável. Essa área nem sempre corresponde a um único município, pode abarcar mais de um, porém a comarca recebe o nome do município em que estiver sediada. Exemplos do TJPB: Comarca de João Pessoa, Comarca de Campina Grande, Comarca de Patos etc. A abrangência de cada comarca vai depender de vários fatores, tais como: número de habitantes e de eleitores, do movimento forense e da extensão territorial dos municípios do estado, entre outros aspectos. No TJPB existem 83 comarcas, conforme especificadas no Anexo A.

A LOJE (2010) ainda disciplina, no art. 307, que o Tribunal de Justiça, para efeito de comunicação de atos processuais e de realização de diligências e atos probatórios, poderá reunir, mediante resolução, duas ou mais comarcas para que constituam uma comarca integrada. Há apenas a previsão, mas não localizei nos anexos da referida lei a existência de comarcas integradas no TJPB.

É nas comarcas que estão situadas as diversas Varas e Juizados, sendo os Fóruns o local físico onde funcionam. A LOJE (2010) prevê para o TJPB treze Varas, sendo elas: Vara Cível, Vara da Fazenda Pública, Vara de Executivos Fiscais, Vara de Família, Vara de Feitos Especiais, Vara de Sucessões, Vara de Infância e Juventude, Vara de Conflitos Agrários, Vara Criminal, Vara de Tribunal de Júri, Vara de Execução Penal, Vara de Execução de Penas Alternativas e Vara de Entorpecentes. Ainda são previstos dois Juizados: de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e os Juizados auxiliares. Estes juizados atendem causas de menores complexidades e menores valores.

As comarcas podem conter Varas únicas, onde se atendem todos os tipos de demandas judiciais, ou Varas de competência específica, como as detalhadas acima (família, infância e juventude etc.). As Varas únicas, estão instaladas em comarcas de cidades com um número pequeno de habitantes, geralmente cidades do interior paraibano. Cidades maiores como João Pessoa e Campina Grande possuem Varas mistas e de competências específicas.

Quando as equipes interprofissionais foram instaladas no âmbito do TJPB elas atendiam apenas à Vara da Infância e Juventude da Capital. A partir da LOJE (2010), a competência dessas equipes foi ampliada para além da Capital, abrangendo as Varas da Infância e Juventude, exclusivas e/ou com competências cumulativas, das demais circunscrições, bem como os Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de João Pessoa e Campina Grande, conforme art. 335 e 336. Estes artigos preveem, também, que resolução do TJPB disciplinaria o funcionamento dessas equipes, porém, até a presente data, não foi editada tal resolução, não havendo detalhamento das funções da equipe e nem de cada profissional que a integra.

Ressalto aqui que, até 2015, apenas uma pedagoga atuava nessas equipes. Ela estava lotada na Vara da Infância e Juventude de João Pessoa. A exigência oficial da composição das equipes com essa(e) profissional veio em 2014, pelo CNJ, através do provimento nº 36/2014, tendo o TJPB ampliado seu número a partir de 2016. Esse percurso histórico está detalhado no capítulo 4.

A LOJE (2010) previa que as equipes dos juizados citados seriam lotadas nas comarcas sede das 1ª e 2ª circunscrições (João Pessoa e Campina Grande, respectivamente) e atenderiam apenas às demandas de seu respectivo juizado. As equipes da Infância e Juventude, lotadas na comarca sede das suas respectivas circunscrições, atenderiam às demandas, não apenas destas, mas de todas as comarcas integrantes da circunscrição, seguindo a distribuição de circunscrições e comarcas apresentadas no Anexo A. Dessa forma, as equipes eram especialistas nas temáticas de infância e juventude ou violência doméstica, conforme sua lotação, o que conferia profundidade e celeridade aos pareceres e atendimentos realizados por elas.

Em 2020, essa realidade mudou com a publicação da Lei Complementar Nº 158/2020, que acrescentou ao art. 336-A da LOJE (2010) a possibilidade dessas equipes prestarem serviços em outras áreas de atuação jurisdicional, mediante ato da Presidência. Dessa forma, elas poderiam ser designadas para atuarem em processos de outras competências além da Infância e Juventude e Violência Doméstica e Familiar contra a mulher.

O ato da presidência que regulamentou tal possibilidade foi o de nº 37/2020, Anexo B, que criou o Núcleo de Apoio das Equipes Multidisciplinares (NAPEM) e

especificou as demais competências que passariam a fazer parte das atribuições das equipes interprofissionais do TJPB. Dessa forma, em seu art. 1º disciplina:

Ficam criados os Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (Napem) das circunscrições judiciárias com a finalidade de realizar, no âmbito da respectiva territorialidade, estudos técnicos em processos de competência: I - da infância e juventude; II - de violência doméstica; III - de família; IV - criminal, nas situações que envolvam idosos, incapazes, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade; V - outras competências, em situações excepcionais, a critério do juiz coordenador do Napem. Parágrafo único. A atuação do Napem restringe-se aos casos de gratuidade de justiça (Paraíba, 2020, p. 2).

Observa-se que, mantendo o mesmo número de profissionais nas equipes, ampliou-se a demanda, passando estas a atenderem, além das situações que já atendiam, também às demandas das Varas de Família; das Varas Criminais nos processos em que envolvam idosos, incapazes, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade; bem como qualquer outra demanda que seja designada pelo juiz coordenador do NAPEM. A única restrição feita foi a de que essa atuação seria apenas no âmbito dos processos com gratuidade de justiça.

Essa ampliação gerou muitos debates entre as equipes que – resistindo e discutindo os problemas que essa normativa traria para o acompanhamento dos processos, tais como profundidade da análise dos casos e elaboração dos pareceres, sem prever ampliação das equipes – tiveram que se reorganizar para tentar dar conta das demandas de seus respectivos NAPEM. Aqui aponto a necessidade de se realizar estudo sobre os impactos da criação desse núcleo para a qualidade das intervenções e acompanhamentos realizados por essas equipes, bem como um estudo sobre a estrutura mínima que tais equipes devem ter para atender a essa ampliação de competência. Também o TJPB poderia buscar analisar boas práticas de outros tribunais estaduais que têm equipes estruturadas para compreender como conseguem suprir as demandas existentes.

O ato referido delimitou, também, a estrutura desses NAPEM. Sendo assim, os núcleos foram estruturados com os(as) servidores(as) efetivos(as) que já integravam as equipes interprofissionais, bem como com servidores(as) requisitados(as), assistentes sociais e psicólogos(as) que, de alguma forma, atuassem em processos das competências que o NAPEM passou a abarcar, não havendo prejuízo de suas

lotações originárias. Dessa forma, mesmo lotados(as) em um núcleo, continuaram espalhados(as) pelos locais onde eram lotados(as) e acumulando as atividades do seu local original de lotação.

O ato nº 37/2020 ainda prevê que cada núcleo possua uma chefia, exercida por um(a) dos(as) servidores(as) que o integram, e um(uma) juiz(a) coordenador(a), sendo este(a) o(a) juiz(a) de direito da sede da circunscrição, com competência na Infância e Juventude. Também prevê que o núcleo terá o prazo de até 100 dias para concluir o estudo técnico solicitado, a contar da data de recebimento.

Novo ato da presidência, em 2021, ampliou-se ainda mais as competências do NAPEM. O ato nº 05/2021 (ANEXO C) incluiu a realização de estudos técnicos nas Varas de Execução de Penas Alternativas e Alternativas Penais e o auxílio ao Grupo de Monitoramento e Fiscalização dos Sistemas Carcerários e Socioeducativo, sempre que demandado. Mais uma ampliação sem reforço no quantitativo de integrantes dos NAPEM.

Nesse cenário, questiono: como uma equipe com quantitativo pensado para um determinado contexto pode dar conta de uma demanda infinitamente maior sem incremento na quantidade de pessoal e sem formação específica para atender tais demandas? Não houve estudo de viabilidade técnica para tal expansão de competências, causando morosidade nos tramites dos processos que chegam ao núcleo, pois a demanda aumentou consideravelmente sem as devidas condições materiais e humanas para atender a essa expansão de competências.

O quadro 1 abaixo apresenta a estrutura dos NAPEM criados, segundo a LOJE (2010). Originalmente, seria um NAPEM por circunscrição, mas, para melhor distribuição dos processos e levando em consideração a lotação e seus integrantes, os(as) juízes(as) coordenadores(as), juntamente com as chefias, subdividiam os núcleos, criando a seguinte estrutura:

Quadro 1- Relação de NAPEM do TJPB e quantitativo de profissionais

CIRCUNSCRIÇÃO	NÚCLEO/CIDADE	LOCAL/VARA	QUANT. DE PROFISSIONAIS
PRIMEIRA 33 INTEGRANTES	NAPEM 1 - João Pessoa	Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher	3
	NAPEM 2 - João Pessoa	Fórum Cível Desembargador Mário Moacyr Porto	5
		Fórum da Comarca de Santa Rita	1
		Fórum da Comarca de Bayeux	1
	NAPEM 3 - João Pessoa	Fórum da Infância e Juventude da Capital - 2ª Vara da Infância e Juventude	7
	NAPEM 4 - João Pessoa	Fórum da Infância e Juventude da Capital - 1ª Vara da Infância e Juventude	16
SEGUNDA 16 INTEGRANTES	NAPEM 1 - Campina Grande	Fórum da Infância e Juventude - 1ª Vara da Infância e Juventude	5
	NAPEM 2 - Campina Grande	Fórum da Infância e Juventude - 2ª Vara da Infância e Juventude	5
	NAPEM 3 - Campina Grande	Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher	4
	NAPEM 4 - Campina Grande	Fórum da Comarca de Esperança	2
TERCEIRA 5 INTEGRANTES	NAPEM – Patos	Fórum da Comarca de Patos	5
QUARTA 8 INTEGRANTES	NAPEM – Sousa	Fórum da Comarca de Sousa	8
QUINTA 4 INTEGRANTES	NAPEM – Cajazeiras	Fórum da Comarca de Cajazeiras	4
SEXTA 2 INTEGRANTES	NAPEM- Guarabira	Fórum da Comarca de Guarabira	2
TOTAL DE INTEGRANTES	68		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se que, atualmente, as equipes interprofissionais estão divididas em 12 núcleos que integram as seis circunscrições nas quais o TJPB está organizado, abarcando todas as comarcas do estado paraibano. Ao total, 68 profissionais entre psicólogos(as), assistentes sociais e pedagogas fazem parte desses núcleos, o que se considera um número ínfimo para o quantitativo de processos judiciais que tais núcleos recebem mensalmente. Além do mais, observa-se que alguns núcleos possuem apenas dois integrantes, não estando com a composição mínima de um(a) profissional de cada especialidade nas equipes interprofissionais.

Na próxima seção especifica-se os NAPEM e a quantidade de profissionais desses núcleos que participaram desta pesquisa.

2.2 Sujeitos participantes da pesquisa e suas atuações

As(os) participantes da pesquisa são as(os) pedagogas(os) do TJPB que atuam em equipe interprofissional; os(as) psicólogos(as) e assistentes sociais que atuam em equipes dessa natureza, desde que nesta tenha, no mínimo, uma(um) pedagoga(o); e os(as) juízes(as) coordenadores(as) dos Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NAPEM) onde as equipes que têm pedagogas atuam.

Na 1ª circunscrição, João Pessoa, temos quatro núcleos, havendo dois deles com pedagogas(os) atuando. Na 2ª circunscrição, Campina Grande, são quatro núcleos e, em dois deles, atuam pedagogas(os). Na 3ª circunscrição, Patos, há um núcleo, assim como em Sousa, 4ª circunscrição, em Cajazeiras, 5ª circunscrição, e em Guarabira, 6ª circunscrição. Porém, dessas últimas citadas, apenas as equipes de Patos e Sousa possuem pedagogas(os) e estão incluídas na pesquisa. No quadro abaixo, pode-se visualizar os NAPEM na pesquisa com o respectivo número de participantes, por categoria profissional.

Quadro 2- Distribuição dos sujeitos da pesquisa por categoria profissional e NAPEM pertencente

NÚCLEO/CIDADE	LOCAL/VARA	EQUIPE
NAPEM 3 - João Pessoa	Fórum da Infância e Juventude da Capital - 2ª Vara da Infância e Juventude	1 pedagoga 2 assistentes sociais 3 psicólogos(as) 1 coordenador - juiz
NAPEM 4 - João Pessoa	Fórum da Infância e Juventude da Capital - 1ª Vara da Infância e Juventude	2 pedagogas 8 assistentes sociais 9 psicólogos(as)
NAPEM 1 - Campina Grande	Fórum da Infância e Juventude - 1ª Vara da Infância e Juventude	1 pedagoga 3 assistentes sociais 2 psicólogos(as) 1 coordenador - juiz
NAPEM 2 - Campina Grande	Fórum da Infância e Juventude - 2ª Vara da Infância e Juventude	1 pedagoga 2 assistentes sociais 3 psicólogos(as)
NAPEM - Patos	Fórum da Comarca de Patos	1 pedagoga 3 assistentes sociais 3 psicólogos(as) 1 coordenador - juiz
NAPEM - Sousa	Fórum da Comarca de Sousa	1 pedagoga 4 assistentes sociais 3 psicólogos(as) 1 coordenador - juiz

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do TJPB (2020).

Observa-se, a partir do quadro acima, que participam da pesquisa os integrantes de seis NAPEM, sendo dois de João Pessoa, dois de Campina Grande, um de Patos e um de Sousa. No total, são 57 sujeitos participantes, sendo sete Pedagogas, 22 assistentes sociais, todas mulheres; 23 psicólogas/os, sendo 4 homens e 16 mulheres; e 4 juízes coordenadores.

2.3 Abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos

A abordagem desta pesquisa está pautada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), entendida como teoria e método, conforme Bertoni e Galinkin (2017). Como as representações sociais são o fio condutor deste trabalho, importante compreender essa teoria e método que baseiam as reflexões aqui realizadas.

Essa abordagem é útil para esta pesquisa pois Duran (2012) diz que grande parte das pessoas vivem de acordo com as representações sociais (RS) que possuem, servindo estas para balizar seus pensamentos, suas identidades e suas formas de agir no mundo social. A TRS busca acessar os saberes que orientam as práticas sociais para pensar em estratégias de mudança. Dessa forma, entender o que pauta a visão e os modos de agir em relação à Pedagogia e às Pedagogas que atuam no TJPB, nos dará pistas para pensarmos os passos necessários para modificações de RS que encerram a Pedagogia e a(o) pedagoga(o) no espaço escolar e na docência.

A TRS surgiu dos estudos do psicólogo Serge Moscovici, que define as RS como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2015, p. 27). O pensamento de Moscovici foi influenciado pela Sociologia e Antropologia, a partir de Lévy-Bruhl e Durkheim, e pela Psicologia Construtivista, Sócio-histórica e Cultural, com base em Piaget e Vygotsky. Essas bases teóricas, levaram Moscovici a pensar em uma teoria psicossociológica, no âmbito da Psicologia Social, que entrelaçasse o social e o individual, pois, anteriormente, na Psicologia, as experimentações buscavam entender o indivíduo dissociado de suas relações sociais.

Em 2021 a TRS completou 60 anos. Tendo se originado na França, no campo da Psicologia Social, expandiu-se para diversas áreas, tais como saúde e educação, devido ao seu caráter interdisciplinar, aberto e passível de ser investigado por diversas metodologias de pesquisa, o que, inclusive, lhe gerou críticas, assim como sofreu o campo dos Estudos Culturais, sendo acusado de não ter rigor científico e clareza conceitual. Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021) indicam que isso traz grandes responsabilidades para o(a) pesquisador(a), que precisa ter “um elevado nível de clareza teórico-metodológica nos estudos que optem por esse escopo conceitual” (p. 129).

Essa teoria começou a ser utilizada no Brasil por meio de brasileiros(as) que estudaram e realizaram pesquisas com Serge Moscovici e Denise Jodelet na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris, nos anos de 1970. Porém, segundo Almeida (2009), houve resistências à disseminação da TRS aqui, por vários motivos, dentre eles: as respostas para a crise da Psicologia Social enfrentada no Brasil eram buscadas na teoria marxista; as pesquisas a partir da TRS

começam em centros considerados periféricos, do ponto de vista da produção científica nacional à época, o Nordeste e o Centro-Oeste.

Almeida (2009) ressalta que as resistências não duraram muito tempo pois “o desenvolvimento de pesquisas colocou em evidência o valor heurístico do aporte teórico da TRS, fazendo com que o conceito evoluísse na direção de uma teoria amplamente investigada” (p. 714), estando em plena expansão, a partir, inicialmente, da Educação, Saúde e Serviço Social e, posteriormente, da História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Comunicação e Meio Ambiente.

Em Moscovici (2015) encontram-se conceitos seminais da TRS, porém ao longo do desenvolvimento das pesquisas, outros(as) teóricos(as) foram acrescentando novos conceitos e metodologias de pesquisa. Dessa forma, as teorizações de Moscovici (2015) e abrem a várias abordagens. Almeida (2009) aponta que, no Brasil, as três principais abordagens estudadas a partir da TRS são: a processual (liderada por Denise Jodelet); a estrutural (liderada por Jean-Claude Abric, também conhecida como escola de Midi); e a Societal (liderada por Willem Doise, também conhecida como escola de Genebra).

Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021) apresentam outra categorização das abordagens. Segundo eles, são quatro as abordagens principais: a Cultural, Antropológica ou Sociogenética, que tem como principais teóricos Moscovici e Jodelet e busca compreender como a ancoragem e a objetivação ocorrem; a Estrutural, de Abric e Flament, que pretende conhecer o conteúdo das RS e sua estrutura, desvelando o núcleo central e o sistema periférico, sendo mais voltada ao processo de ancoragem; a Societal ou Sociodinâmica de Doise, que investiga as relações sociais, as tomadas de decisões, inserções sociais, a influência do poder e dominação no senso comum, e está direcionada ao processo de ancoragem; e a Dialógica de Marková que procura compreender as RS por meio dos estudos da linguagem e da comunicação.

Eles ressaltam que, por possuírem a mesma matriz teórica, a perspectiva moscoviciana, essas abordagens não são incompatíveis entre si, sendo inclusive importante o uso de mais de uma delas para se perceber diferentes aspectos do objeto estudado, a depender dos objetivos de pesquisa. Dessa forma, antes de especificar a abordagem que será utilizada nesta pesquisa, faz-se necessário compreendermos a grande teoria de Moscovici.

Para Moscovici (2015), a TRS está centrada no funcionamento do pensamento cotidiano, dessa forma, as RS fazem parte do chamado Universo Consensual, que difere do científico que é o Universo Reificado, mas são complementares. Como para Moscovici (2015) o senso comum pode ser estudado como ciência, ele aponta que a TRS assume o papel de estudar o conhecimento do Universo Consensual a partir do Universo Reificado, pois as RS “são modalidades de conhecimento que circulam em nosso cotidiano” e “agora o senso comum é a ciência tornada comum” (p. 60). Essa visão impele o(a) pesquisador(a) a adotar uma postura diferente em relação à Ciência positivista.

Diante disso, as representações sociais seriam, conforme Ortiz (2019), o conhecimento do senso comum, que está disponível na experiência cotidiana, possuindo esse conhecimento o status de teorias ingênuas que vão servir “de guia para as ações e instrumentos de leitura da realidade permitindo interpretar o curso dos acontecimentos e as relações sociais” (p. 17). Elas são construções mentais individuais, mas também processos sociais que se constroem por meio dos discursos que circulam nos grupos sociais.

Sendo assim, Moscovici (2015) diz que as RS constituem uma rede subjetiva de ideias, metáforas e imagens que estão relacionadas entre si, situadas no coletivo, portanto, são um fato psicológico; geram sentimento de pertencimento, que se configura no contexto de um grupo, portanto, envolvem representação dos outros; e são afetivo-cognitivas, portanto, pessoais. Sendo a mente uma construção social que coexiste na formação dos sujeitos, as RS possuem aspectos afetivos, cognitivos, culturais, históricos e simbólicos. Segundo Moscovici (2015, p. 63), “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens; criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas”.

Dessa forma, as RS são construções simbólicas passíveis de materialização, pois, para Jodelet (2001), elas são formas de saber prático que ligam o sujeito ao objeto, orientam nosso agir cotidiano, são dinâmicas e, portanto, permitem identificar os diversos grupos e compreender o conteúdo de seus sistemas de referência com base na análise de seu cotidiano, de suas linguagens e de suas práticas. Através delas, é possível compreender como um objeto se configura e que sentidos assume dentro de um determinado grupo (Madeira e Silva, 2010).

Em síntese, pode-se dizer que as RS se apresentam como um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado em um grupo social. Por ter um objetivo prático, elas organizam ações, condutas, decisões, posições, guiam nossa forma de enxergar o mundo e interpretá-lo, e contribuem para a construção de uma realidade comum ao grupo, portanto, se relacionam com nossa história e com a construção das identidades pessoais e profissionais. Por meio delas, construímos e atribuímos sentido às coisas, sempre relacionando com nossas pertencas e referências. De acordo com Madeira e Silva (2010), “no cotidiano estamos continuamente a construir e a lidar com as representações que nos formam e dão identidade” (p. 103) e, por isso, a TRS é tão importante para pesquisadores(as) que se propõem a compreender a realidade social com vistas a transformá-la.

Moscovici (2015) aponta que a função das RS é criar modelos para serem seguidos dentro de determinados grupos, bem como tornar convencionais objetos, pessoas, acontecimentos, não tendo como fugirmos das representações do grupo ao qual pertencemos, quando ele diz que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (p. 35). Também salienta que essas representações vão se formando de maneira inconsciente e moldando nossa visão de mundo: “Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções” (p. 35).

Entendendo o entrelaçamento entre o individual e o social na criação das RS, Moscovici (2015) indica que, para entendermos e explicá-las, “é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu. Para tanto, é preciso buscar, na história, em que momento esta representação torna-se ‘familiar’ para um determinado grupo” (Bertoni e Galinkin, 2017, p. 103). Sendo assim, é necessário entender dois conceitos-chaves na TRS, a ancoragem e a subjetivação.

Para Moscovici (2015), ancoragem e objetivação são “dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas” (p. 60), ou seja, se apoiam em algo que já existe e é familiar para nós, e são processos inseparáveis na construção de RS. A ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas” (p. 61). Dessa forma, as ideias estranhas são reduzidas a categorias e imagens

comuns, que já estão em nossa memória, para que sejamos capazes de compará-las e interpretá-las.

Através da ancoragem nós damos nomes, classificamos, rotulamos com um nome conhecido e passamos a ser capazes de descrever algo “a nós mesmos ou a outras pessoas. (...). No momento que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo (...) então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar” (Moscovici, 2015, p. 62).

Ainda para o autor, “a neutralidade é proibida”. Todo objeto e ser possuem um valor positivo ou negativo e assumem “um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”. Quando, por exemplo, dizemos que uma(um) pedagoga(o) é uma(um) professor(a), isso não é uma afirmação neutra, ela demonstra uma avaliação e uma rotulação e se transforma em uma imagem segundo a qual passamos a comunicar e classificar todas(os) as(os) pedagogas(os) dessa mesma forma. Isso gera um confinamento “a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”. O que não se encaixa nesse confinamento gera “uma resistência, um distanciamento” (Moscovici, 2015, p. 63).

Algo importante sobre esse confinamento, ainda conforme Moscovici (2015), é que tal rotulação, modelo, divulgado socialmente, para as(os) pedagogas(os), faz com que elas(es) mesmas(os) passem a reproduzir tal modelo para ter o senso de pertencimento a sua classe. Em suas palavras:

E se nós, então, chegamos ao ponto de deixá-lo saber o que nós fizemos, nós levaremos nossa interferência ao ponto de influenciá-lo, pelo fato de formularmos exigências específicas relacionadas a nossas expectativas. A principal força de uma classe, o que a torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra de fotos de todas as pessoas que supostamente pertençam a ela (Moscovici, 2015, p. 63).

Todas as pessoas passam, então, a enxergar determinado grupo, no caso aqui as(os) Pedagogas(os), a partir dos protótipos estabelecidos, que são consensuais, e assim, “inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo”: a docência, o trabalho com crianças, o exercício profissional no espaço escolar etc. Dessa forma, as pistas

sobre essas ancoragens feitas pelas(os) profissionais que interagem com as(os) pedagogas(os) e das próprias pedagogas do TJPB são de grande relevância nesta pesquisa.

Diante disso, muitos autores(as) destacam que, para Moscovici, as RS são de natureza convencional, por buscar consolidar e reproduzir os protótipos e modelos instituídos; e de natureza prescritiva e preditiva, pois prescreve comportamentos e ajudam a prever as formas, não só de pensar, mas também de agir de determinados grupos (Franco, 2004; Madeira e Silva, 2010; Ortiz, Triani e Magalhães Júnior, 2021).

Enquanto classificamos e nomeamos, por meio da ancoragem, as RS ainda estão no campo das ideias, sendo necessário avançar no sentido de transformar o abstrato, o que está na mente, em algo tangível, perceptível “aos olhos físicos”, assumindo “a realidade de algo visto”, por meio do processo de objetivação. Dessa forma, a finalidade da objetivação é objetivar as RS. Ou seja, “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (...) um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível” (Moscovici, 2015, p. 61).

Enquanto a ancoragem tem o propósito de tornar algo não familiar em algo familiar, a objetivação visa transformar algo não familiar em realidade, tornando-se a “verdadeira essência da realidade”. Dessa forma, “toda representação torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente de realidade” (Moscovici, 2015, p. 71).

Objetivar “é reproduzir um conceito em uma imagem”, é comparar. Para Moscovici (2015), quando comparamos já estamos representando, pois “comparar é (...) encher o que está naturalmente vazio, com substância” (p. 72). Dessa forma, “a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se réplica da realidade”, sendo as imagens “essenciais para a comunicação e para a compreensão social” (p. 74). Trazendo para o caso da Pedagogia, quando comparamos a(o) pedagoga(o) com um(a) professor(a), instantaneamente se torna visível em nossas mentes a imagem correspondente, tornando real a ideia de docência associada a esta(e) profissional.

O autor diz que “as palavras circulam pela sociedade e carecem de sentidos concretos” (Moscovici, 2015, p. 72). Se uma palavra não for ligada a uma imagem, ela não se torna compreensível e nem comunicável. Entendo, por exemplo, partindo dessa ideia, que o termo Pedagogia Jurídica pode, ainda, estar destituído, tanto do

processo de ancoragem, que torna a ideia familiar, quanto do processo de objetivação, não tendo ainda uma imagem a ele associada.

Os sentidos concretos das palavras, ou seja, as imagens a elas atribuídas, não são estáticos. Moscovici (2015) diz que nosso ambiente é fundamentalmente composto de imagens e “nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras” (p. 74). Sendo assim, cada cultura possui os seus próprios instrumentais para transformar suas representações em realidade e, dessa forma, somos encorajados a objetivarmos tudo o que encontramos. “Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes (...)” (p. 76).

Diante do exposto, o conceito de objetivação também se faz importante nesta pesquisa para entender como a palavra Pedagogia está não apenas ancorada, mas também objetivada ou não, nos grupos profissionais do TJPB que serão estudados. Quais imagens estão associadas a cada uma dessas palavras? Quais comparações são feitas quando se pronuncia a palavra Pedagogia? Quais protótipos, modelos, prescrições e predições estão ancoradas e objetivadas no cotidiano laboral do judiciário paraibano entre os grupos pesquisados? Estas são questões pertinentes a esta pesquisa, partindo da abordagem adotada.

Em resumo, para Moscovici (2015), a ancoragem está direcionada para dentro, mantendo a memória em movimento, “está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome” (p. 78). A objetivação está “mais ou menos direcionada para fora (para outros)”, extraíndo “conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (p. 78). Sendo assim, as RS são uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos e maneiras de lidar com a memória.

Além da ancoragem e da objetivação, conceitos importantes na TRS são os relacionados às funções das RS. Moscovici (2015) aponta quatro funções principais que permitem que as RS atuem de forma prática e simbólica na vida dos indivíduos e dos grupos. São elas: função do saber, identitária, de orientação e justificadora.

A função de saber está diretamente ligada à necessidade de compreender e dar sentido ao mundo. As RS, conforme Moscovici (2015, p.27), são “uma modalidade de conhecimento particular, que tem como função organizar comportamentos e mediar a

comunicação entre os indivíduos”. Essa função oferece uma base cognitiva para interpretação, orientando o pensamento e a ação. Por meio dela, as RS ajudam os indivíduos a analisar informações sobre o mundo, integrando o novo ao conhecido.

Jovchelovitch (2008, p.70) destaca que as RS “são construções cognitivas que permitem compreender e responder aos desafios da realidade cotidiana”. Assim, elas atuam como um mecanismo de integração e sistematização do conhecimento, fornecendo um mapa cognitivo compartilhado pelos membros de um grupo. Por exemplo, em contextos de crise de saúde pública, como uma pandemia, a RS da doença permite que a sociedade compreenda as características, organize respostas coletivas e elabore estratégias para lidar com a situação.

A função identitária está relacionada à construção e à afirmação da identidade de indivíduos e grupos. Segundo Abric (1998), as RS “reforçaram a identidade coletiva ao estabelecer valores e compartilharam que distinguem um grupo de outro”. O núcleo central das representações, com seus elementos resultantes, reflete os valores fundamentais de uma comunidade, contribuindo para a coesão social e a definição de fronteiras simbólicas.

Essa função também opera no nível individual, ajudando as pessoas a compreender quem são em relação ao grupo e ao contexto social. Jodelet (2015, p.59) reforça que as RS “são ferramentas simbólicas que permitem aos indivíduos situarem-se dentro de uma rede de relações sociais”. Assim, ao internalizar as representações de seu grupo, os indivíduos desenvolvem um senso de pertencimento e uma identidade comprovada aos valores coletivos. Um exemplo claro dessa função pode ser encontrado nas RS de nacionalidade, que incluem símbolos como bandeiras, hinos e narrativas históricas. Esses elementos reforçam a identidade coletiva de uma nação e ajudam os indivíduos a se sentirem parte de uma comunidade maior.

A função de orientação refere-se à capacidade das RS de orientar comportamentos e práticas em situações específicas. Moscovici (2015, p.53) observa que as representações “organizam comportamentos e atitudes, fornecem esquemas interpretativos que ajudam os indivíduos a agir no mundo”. Por meio dessa função, as representações não apenas descrevem a realidade, mas também sugerem formas de interagir com ela.

Abric (1998, p.85) destaca que essa função está intimamente ligada ao sistema periférico das representações, que adapta os elementos centrais às demandas do

contexto. A flexibilidade do sistema periférico permite que as representações guiem as ações de forma prática e contextualizada, sem comprometer os valores centrais. Por exemplo, em uma sociedade que valoriza a sustentabilidade, as RS relacionadas ao meio ambiente orientam práticas como reciclagem, economia de recursos e consumo consciente. Essas ações refletem não apenas o conteúdo da representação, mas também os valores e normas que ela sustenta.

A função justificadora é usada para legitimar ou explicar práticas, implicações e comportamentos individuais ou coletivos. Segundo Jovchelovitch (2008, p.87), as RS “atuam como ferramentas simbólicas que fornecem justificativas para ações, decisões e escolhas, conectando-as aos valores compartilhados”. Essa função é especialmente importante em situações de conflito ou controvérsia, onde há necessidade de validar uma posição ou prática específica.

Abriç (1998) ressalta que o núcleo central das representações desempenha um papel fundamental na função justificadora, pois é nele que estão os valores e crenças que se sustentam como justificativas. No entanto, o sistema periférico também contribui para adaptar essas justificativas às mudanças e às pressões sociais. Por exemplo, em debates sobre políticas públicas as RS da justiça e da equidade são frequentemente usadas para situações específicas ou adequadas a medidas específicas. A defesa de cotas raciais, por exemplo, pode ser justificada por representações que vinculam patrimônio a questões históricas e à inclusão social.

Tendo em mente esses conceitos centrais da TRS, Bertoni e Galinkin (2017) apontam que é fundamental no estudo de uma representação “investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos” (p.106). Corroborando isso, Silva (2012) diz que para dar conta de compreendermos os elementos e relações contidos em uma RS é necessário questionar “quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe, e com que efeitos” (p. 609)?

Investigar a partir de tais pontos e questionamentos pressupõe pensar a partir de qual ou quais abordagens serão estudados os fenômenos. Dessa forma, passo a discorrer sobre a abordagem estrutural que balizará a perspectiva analítica desta tese.

2.3.1 A Abordagem Estrutural

A abordagem estrutural tem como expoente principal Abric e também é defendida por Flament. Conforme visto acima, a partir dessa abordagem é possível conhecer o conteúdo e a estrutura das RS, através do desvelamento do núcleo central (ou núcleo estruturante) e dos elementos periféricos, estando mais voltada para o processo de ancoragem, ou seja, para compreender como as RS se tornam familiares e são assimiladas pelo indivíduo.

Segundo Abric (1998), um conjunto de elementos tais como informações, crenças, opiniões e atitudes formam as RS. Esse conjunto de elementos se organiza e forma uma estrutura que possui um núcleo central e elementos periféricos que exercem funções distintas na elaboração e manutenção de uma determinada RS.

Nas palavras de Abric (1998) “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação”. Já os elementos periféricos organizam-se em torno do núcleo central, constituindo “o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (p. 31).

O núcleo central é determinado pela “natureza do objeto representado” e pelo “tipo de relações que o grupo mantém com este objeto”, bem como “pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”. Dessa forma, o núcleo central nos ajuda a entender a estrutura das RS, os sistemas de valores construídos pelo indivíduo e pelo grupo, a partir do meio cultural e social no qual estão inseridos (Abric, 1998, p. 31).

Sendo assim, para entender e especificar uma RS é necessário não apenas identificar seu conteúdo central, mas também a organização desse. Para isso, além dos critérios quantitativos, ou seja, o número de elementos desse núcleo, é preciso entender a dimensão qualitativa que ele tem, ou seja, o significado e coerência que ele atribui àquela representação (Abric, 1998, p.31).

Abric (1998) apresenta duas funções fundamentais que o núcleo central exerce:

- Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

- Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entrem si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (p. 31)

O autor aponta que o núcleo central é o elemento, ou conjunto de elementos, mais estável de uma RS, assegurando sua continuidade ao longo do tempo. Dessa forma, é “o elemento que mais vai resistir à mudança” e, para haver a transformação completa de uma RS, é necessário que esse núcleo central seja modificado (Abric, 1998, p. 31). Sendo assim, pensando em modificar as RS sobre a Pedagogia na sociedade contemporânea, propósito desta tese, é fundamental encontrar os elementos centrais das RS que circulam sobre esse objeto de estudo, para termos pistas para a modificação das mesmas e a criação de novas.

Como já dito, ao redor do núcleo central existem os elementos periféricos. Estes são a parte operatória das RS, sendo mais flexíveis, móveis e acessíveis, além de mais individuais e contextuais, ou seja, se diferenciam entre os indivíduos, gerando RS individualizadas que se refletem em comportamentos e conteúdos diferenciados dentro de um mesmo grupo.

As funções desses elementos periféricos, conforme Abric (1998), são de concretização, regulação e defesa. A função de concretização se dá na medida em que os elementos periféricos atuam como uma interface entre o núcleo central e a situação concreta onde a representação é colocada em funcionamento. Ela depende dos contextos e resulta da ancoragem da representação na realidade.

A função de regulação atende ao princípio flexível, móvel dos elementos periféricos, permitindo que as RS se adaptem aos contextos de mudança, ou seja, a regulação permite que novas informações, alterações ou elementos que conflitem com o núcleo central das RS possam ser integrados a elas, sem ameaçar sua estrutura.

A defesa do núcleo central é feita pela função de defesa dos elementos periféricos, que garante que o núcleo central continue intacto, mesmo que os elementos periféricos se deformem, mudem de ponderações, ou realizem integrações condicionais. Ela prescreve como os indivíduos devem se comportar em determinadas situações, adaptando-se às novas exigências, assegurando a permanência do núcleo central.

Dessa forma, segundo Abric (1998), apoiado nas ideias de Moliner (1992), o núcleo central é normativo, expressando as certezas em relação a uma determinada RS. Ele “é a base comum”, “social e coletiva”, “que define a homogeneidade de um grupo”, não dependendo do contexto imediato, tendo suas origens no “contexto global” (histórico, social e ideológico) (Abric, 1998, p. 33).

Os elementos periféricos são condicionais, expressando “o frequente, às vezes o excepcional, mas nunca o anormal” (Ibidem, p. 33). Mais individualizados, ligados ao contexto imediato, permitem a integração das experiências cotidianas e uma certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdos, exercendo um importante papel na materialização da RS.

A compreensão dos elementos que estão contidos no sistema periférico é de fundamental importância quando se pretende a transformação de uma RS, pois é “um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento” (Abric, 1998, p. 34). Sendo assim, verificar quais elementos periféricos estão presentes nas RS sobre Pedagogia e trabalho pedagógico, no âmbito do judiciário paraibano, de psicólogos(as), assistentes sociais, juízes(as) e das(os) próprias(os) pedagogas(os) nos ajudará a compreender se a docência ainda permanece como núcleo central nessas RS ou se está em processo de transformação.

O núcleo central e o sistema periférico possuem papéis específicos dentro das RS, mas são complementares, formando um duplo sistema que permite compreender características que parecem contraditórias: “elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (Abric, 1998, p. 34). Assim, pode-se compreender as interfaces externas e internas das RS, bem como as diferentes maneiras e condições de mudança destas.

Alguns outros conceitos da Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric são igualmente importantes para esta pesquisa. Trata-se da noção de reversibilidade e irreversibilidade desenvolvida por Flament. Segundo Abric (1998), apoiado nas ideias de Flament, quando os atores sociais, ou grupo(s), são levados a desenvolverem práticas sociais que contradizem seus sistemas de RS, as noções de reversibilidade ou irreversibilidade vão ajudar a pensar se será possível ou não proteger o núcleo central das RS, entender se as modificações que se apresentam serão reais ou superficiais e de que natureza são essas transformações.

Assim, quando se percebe que as modificações que se apresentam para as RS, a partir dessas práticas contraditórias, são reversíveis, sendo a situação atual temporária e excepcional, acontecem modificações nas representações, mas apenas no sistema periférico, não implicando em mudanças no núcleo central, acarretando “uma transformação real, mas superficial da representação” (Abric, 1998, p. 35).

Porém, quando essas práticas contraditórias impactam de tal forma as RS e os grupos ou indivíduos percebem que as transformações são irreversíveis, estas podem acontecer de três formas distintas: “resistente”, “progressiva” ou “brutal”. Na transformação resistente, inicialmente, os “esquemas estranhos” são geridos pelo sistema periférico, mas, aos poucos, a multiplicação de “esquemas estranhos” vai induzindo “a transformação do núcleo central, conseqüentemente da representação no seu conjunto” (Abric, 1998, p. 36).

A transformação progressiva ocorre quando “as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central”. A transformação do núcleo central não vai ocorrer pela “explosão” desse, mas pela integração progressiva dos novos esquemas que se fundem com ele para formar um novo núcleo central e uma nova RS. Há permanências do núcleo anterior, mas é algo novo, uma nova representação que se formou a partir daquela anterior (Abric, 1998, p. 36).

Por fim, conforme Abric (1998), a transformação brutal ocorre “quando as novas práticas atacam diretamente o significado central da representação, sem a possibilidade de fazer uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico”. Há uma transformação completa e direta do núcleo central e, assim, de toda a RS. Isso ocorre quando as novas práticas são importantes, permanentes e irreversíveis (p. 36).

Esses conceitos são importantes para compreendermos as pistas do caráter das transformações que podem estar ocorrendo nas RS sobre Pedagogia e pedagogas(os) no interior do TJPB. Será que há transformações? São de caráter reversível ou irreversível? Se for irreversível, vem ocorrendo de forma resistente, progressiva ou brutal?

Diante disso, vê-se como a abordagem estrutural é pertinente a esta pesquisa. Ela nos permite pensar a organização interna das RS sobre Pedagogia e pedagogas(os) e compreender sua dinâmica. Entender o jogo e a interação entre sistema central e periférico é crucial nesta investigação por permitir visualizar se há atualização, evolução e transformação dessas RS no âmbito do judiciário paraibano.

Isso permitirá entender a evolução das mentalidades, práticas, influências e pressões sociais para a transformação social da Pedagogia de tecnologia da instrução para Ciência da Educação e de sua(seu) profissional de docente para Pedagoga(o) *stricto sensu*, conforme entendimento dos(as) teóricos(as) que fundamentam esta pesquisa. Por meio da abordagem estrutural, será possível conhecer o conteúdo e estrutura das RS que circulam no âmbito do Judiciário estadual paraibano sobre o objeto estudado.

2.4 Procedimentos de coleta dos dados

Esta pesquisa é baseada no método misto de pesquisa, que, segundo Sampiere, Collado e Lucio (2013), consiste na integração crítica, empírica e sistemática de métodos quantitativos e qualitativos e proporcionam uma investigação mais completa, permitindo analisar o objeto estudado por vários ângulos, o que é imprescindível neste estudo, por se tratar da análise de representações sociais (RS). Essas abordagens não são incompatíveis, opostas ou excludentes, mas complementam-se, conforme Weller e Pfaff (2013).

O método quantitativo é pertinente a esta pesquisa, pois, na educação, segundo Carrara *et al.* (2010), ele “mede as dimensões de interesse usando, em algum momento do processo, números, com o objetivo de melhorar a qualidade dessa mensuração e ampliar as possibilidades analíticas” (p. 60). Ampliar as possibilidades analíticas através dos números é pertinente e importante para pesquisas em RS, principalmente as que utilizam a abordagem estruturalista, em que quantificar elementos faz parte das análises iniciais.

Porém, apenas a análise quantitativa não seria suficiente para compreender um objeto de pesquisa multifacetado como o desta pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, utilizar também o método qualitativo, que, segundo Gatti e André (2013), permite olhar o fenômeno estudado de forma holística, buscando “a interpretação ao invés da mensuração” (p. 30), é fundamental nesta pesquisa.

Ainda se faz pertinente, porque, segundo Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021), em estudos a partir de abordagens das TRS, “tão importante quanto identificar os elementos e sua organização, para uma inferência rigorosa, se faz necessário

buscarmos os significados dessas ideias” (p. 142). É aqui que os métodos qualitativos se mostram indispensáveis a esta investigação.

Conforme Madeira e Silva (2010), nas pesquisas em RS é pertinente utilizar vários instrumentos de coleta de dados, pois isso permite analisar o objeto em estudo “sob seus diversos ângulos e facetas”. Dessa forma, “as estratégias de investigação apoiam-se mutuamente” (p. 117), promovendo a “triangulação de estratégias”, defendida por Jodelet, que permitirá compreender e validar os resultados dos dados coletados. Além do mais, essas autoras destacam que os instrumentos de coleta não devem ser escolhidos de forma aleatória, ao gosto do pesquisador, mas pela adequação “ao objeto, às contingências e ao contexto”, tendo em vista os objetivos e as teorias utilizadas.

Diante disso, no primeiro momento, apliquei um questionário (APÊNDICE A), com quatro blocos de perguntas, com questões fechadas (escolhas únicas ou múltiplas), abertas, com escalas e de livre associação, utilizando a Técnica de Livre Associação de Palavras (TALP). Os primeiros três blocos, contemplaram as informações pessoais, a formação e atuação profissional, para ser possível traçar o perfil pessoal e profissional das(os) Pedagogas(os), dos(as) demais integrantes da equipe interprofissional e dos(as) juízes(as) coordenadores dos NApEM.

Traçar esse perfil pessoal e profissional é importante para os objetivos desta pesquisa, pois, conforme visto anteriormente, Dubar (2020) indica que a identidade profissional é uma construção sociocultural, onde o outro e o social têm relevante papel nessa construção. Sendo assim, o que acontece desde a infância vai influenciar na construção e reconstrução do perfil e da atuação profissional, sendo importantes os contextos individuais, familiares, sociais, de formação e trabalhistas. Diante disso, as questões desses três primeiros blocos ajudaram a entender esses contextos e sua influência nas identidades dos profissionais investigados e nas suas RS.

No quarto bloco de perguntas estão as questões relacionadas, diretamente, às RS, onde foi possível identificar a estrutura e a organização dos elementos que compõem as RS de pedagogas e não-pedagogas(os) que coordenam e atuam nas equipes interprofissionais do TJPB, sobre Pedagogia, Pedagogia Jurídica, a(o) profissional da pedagogia e sua atuação.

Para ser possível realizar essa identificação através das questões, Silva e Ferreira (2012) dizem que quando se pensa na coleta de dados em RS é importante

considerar três aspectos: “as condições de produção e circulação das representações sociais”, “os processos e estados das representações”, e “o estatuto epistemológico das representações sociais” (p. 609).

As condições de produção e circulação das RS “permitem explicar o sentido que os grupos atribuem ao objeto representado” através da análise da cultura, da comunicação e da linguagem que circula entre os grupos estudados. Dessa forma, as questões devem permitir destacar as marcas sociais dessas representações, buscando compreender: “quem é o sujeito, de onde vem e de onde fala, o que instrui seu pensamento e ação” (Silva e Ferreira, 2012, p. 609-610). Essas informações estão contempladas nas três primeiras partes do questionário descritas acima.

Os processos e estados das RS permitem apreender “as dimensões da representação: seu campo estruturado, a atitude que carrega e que lhe dá o componente afetivo, o elemento da informação que ela contém”. Sendo assim, o instrumento de coleta de dados deve permitir perceber “as expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto”, para entender como se dá “a construção da representação, sua gênese, processos de elaboração e constituição” (Silva e Ferreira, 2012, p. 609).

Quais as informações, imagens, opiniões e atitudes que integram as RS dos grupos profissionais em análise? Exemplos de perguntas pertinentes a essa dimensão seriam: o que você acha da Pedagogia no judiciário? Você acha que o profissional de Pedagogia é importante do judiciário paraibano? Em que contribui? Ter o profissional de Pedagogia na equipe mudou algo na dinâmica das análises dos processos? Algo preocupa você em relação à inserção dessa(e) profissional na equipe?

A dimensão do estatuto epistemológico se refere “à relação da representação com o real”, pois as RS são construídas no sentido de “atender às necessidades, interesses de um determinado grupo” e isso permite compreender “como e por que acontecem determinadas subtrações ou acréscimos de elementos ao objeto representado, o que elas indicam, e como elas constituem a representação”. Dessa forma, o instrumento de coleta deve buscar compreender “os aspectos normativos, valores de quem representa, e o imaginário do sujeito” (Silva e Ferreira, 2012, p. 609).

Sendo assim, captar os elementos dessa dimensão, conforme Silva e Ferreira (2012), permitirá “compreender o grupo no sujeito e o sujeito no grupo”, ou seja, será possível compreender como as RS influenciam, reciprocamente, o sujeito e o grupo.

A partir disso, pode-se pensar em perguntas tais como: “Como é ser pedagoga(o)/assistente social/psicólogo(a)/juiz(a) no judiciário”? “Quem pode trabalhar nesse ambiente”? “Existe um tipo ideal de profissional para trabalhar no âmbito do judiciário”?

Silva e Ferreira (2012) descrevem elementos essenciais na construção do roteiro de entrevista para coleta de dados em RS, que elenco aqui por considerar pertinentes também à construção de questionários de pesquisas em RS. São eles: a ordem e o tipo de questões que devem partir de aspectos mais concretos e familiares e ir avançando para os “abstratos, estranhos, ambíguos”; apreensão da “zona muda”, ou seja, “avançar além da espontaneidade em direção a aspectos que por diversas razões não são ditos”, pois muitas vezes o não dito torna-se o principal conteúdo da reprodução; evitar perguntas de definição e formular aquelas que levem a expressar julgamentos de valores, permitindo expressar “as imagens mentais, as representações referenciais e os sistemas de relações”; rastreamento da dimensão da atitude, por meio de questões que permitam expressar “escolhas e decisões, captem as posições dos sujeitos diante das situações do cotidiano relacionadas ao objeto estudado” (p. 610).

Quanto à “zona muda”, o não dito poderá ser, de fato, um importante elemento para atingir as finalidades desta pesquisa. Dessa forma, considero relevante pontuar que, segundo Silva e Ferreira (2012), “esta zona muda constitui-se de uma segunda parte da representação” e é composta por elementos que “não são verbalizáveis pelos sujeitos” e que “são ‘contranormativos’, ou seja, crenças, cognições, crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo” (p. 610).

Ainda segundo o autor e autora referidos, para conseguir revelar esses elementos da “zona muda”, é preciso recorrer a métodos específicos que buscam identificar sua existência ou não. O texto cita as técnicas de substituição e de descontextualização normativa.

A técnica de substituição “baseia-se na ideia de que um sujeito poderá exprimir representações ‘proibidas ao seu grupo’ atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros” (Silva e Ferreira, 2012, p. 610). Dessa forma, primeiro se induz o sujeito a falar o que pensa/como age diante do objeto investigado e, posteriormente, o que outra pessoa pensaria/agiria na mesma situação/lugar, reduzindo seu nível de implicação

com a resposta ofertada. Silva e Ferreira (2012) ressaltam que esse “outro” “deve ser relacionado ao grupo de referência do sujeito”.

Nesta pesquisa, um exemplo prático é: “como você vê a atuação da(o) profissional de Pedagogia na equipe interprofissional?” e, em seguida, “como você acha que os demais profissionais da equipe veem a atuação da(o) profissional de Pedagogia na equipe interprofissional?” As questões podem ser específicas para a categoria profissional da qual o sujeito faz parte. Dessa forma, se for uma assistente social, pode-se perguntar: como você acha que as demais assistentes sociais veem a atuação da(o) profissional de Pedagogia na equipe interprofissional?

A técnica de descontextualização normativa “consiste em manipular o receptor das respostas do sujeito, ou seja, refere-se a uma condição na qual o sujeito pensa estar respondendo a um pesquisador que não pertence ao seu grupo de referência em relação ao objeto”, ou seja, é uma pessoa menos próxima e que não partilha do mesmo sistema de referência. A distância em relação ao entrevistador facilita para que o sujeito possa expressar “suas ideias desviantes, contranormativas”. Isso seria facilitado tendo um(a) entrevistador(a) que não fizesse parte de nenhum dos contextos que envolve a pesquisa, que não pertencesse a nenhuma das categorias profissionais envolvidas na pesquisa ou ao judiciário.

Esses princípios e elementos elencados por Silva e Ferreira (2012) foram úteis nesta pesquisa para a elaboração das perguntas da quarta seção do questionário. Nesse sentido, o questionário está estruturado nas seguintes sessões:

- I. **Dados pessoais e familiares** - perguntas sobre: sexo/gênero, idade, raça/etnia, religião, estado civil, se tem filhos(as);
- II. **Formação inicial e continuada** - perguntas sobre: nível de escolaridade; formações realizadas; em quais tipos de instituição; motivações para escolha do curso relacionado à profissão que exerce no TJPB; ano de ingresso e conclusão deste; experiências trabalhistas durante a formação; relação do curso de formação inicial com sua área de atuação no TJPB; percepções de locais de atuação ao final do curso; sentimentos e percepções em relação ao mercado de trabalho ao concluir o curso; formação continuada; formação em serviço; incentivo e política de formação institucional do TJPB;
- III. **Atuação profissional** - perguntas sobre: tipo e tempo de atuação profissional no TJPB e em outros locais; experiências profissionais antes e concomitantes à atuação no TJPB; preconceitos/discriminação/violência sofrida ou vivenciada durante a atuação profissional no TJPB; valorização e respeito profissional; satisfação profissional;
- IV. **Representações Sociais** - perguntas sobre: o conteúdo das representações (imagens, atitudes, opiniões); o imaginário a respeito do ser pedagoga(o); as zonas mudas (o que pensam que as(os) outras(os) pensam - visão dos outros);

associação livre de palavras sobre “Pedagogia”, “Pedagogia Jurídica”, “Profissional de Pedagogia”, e “Atuação de pedagogas(os)”.

Em relação à TALP, segundo Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021), a evocação de palavras é uma das técnicas mais comuns de coleta de dados no campo das RS, pois é fácil de aplicar e possibilita acessar, simultaneamente, o conteúdo e a estrutura das representações. É um método associativo que permite a coleta de dados por meio de expressões verbais espontâneas, sendo importante não apenas o que é verbalizado, mas também a ordem em que tal verbalização ocorre, denominada de “saliência” por Sá (1996). Segundo este autor, quanto antes uma pessoa se lembra de uma palavra, maior é a representatividade da mesma em um grupo formado por pessoas de perfil semelhante (Ortiz, Triani e Magalhães Júnior, 2021).

Dessa forma, no questionário houve a solicitação da escrita de quatro palavras relacionadas ao termo “Pedagogia”, e, em seguida, a realização da classificação desses termos segundo seu grau de importância, por meio da enumeração dos mesmos.

Conforme Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021), há críticas sobre essa técnica de coleta de dados que giram em torno da possibilidade de mascaramento dos elementos das RS em caso de pressões normativas contrárias. Dessa forma, apontam que alguns cuidados são necessários, tais como estimular os(as) “participantes para responderem o questionário individualmente e evitarem qualquer tipo de comunicação ao longo do processo” (p. 136).

No questionário também está inserida a menção à segunda parte da pesquisa, para que os(as) participantes pudessem indicar se teriam interesse em participar e qual a disponibilidade, caso houvesse uma segunda fase. Porém, por se considerar suficiente para os objetivos desta tese a quantidade de dados coletados, essa segunda fase não foi realizada.

No total o questionário conteve 65 questões, distribuídas nas sessões citadas acima, incluindo os desdobramentos de algumas, tendo a aplicação ocorrido de forma *online*, visto a vantagem de permitir aos(às) participantes responderem a partir de sua disponibilidade (Gil, 2008). Dessa forma, o questionário foi elaborado por meio do *Google Forms* e enviado através de link no *Whatsapp*, pois a pesquisadora faz parte de um grupo de *whatsapp* do qual participam todos os(as) integrantes da equipe

interprofissional, e também possui acesso aos números de *whatsapp* dos(as) juízes(as) coordenadores(as).

O questionário foi enviado a todos(as) que foram selecionados como sujeitos desta pesquisa, 57 no total, sendo validados 50 questionários. A exclusão de 7 questionários ocorreu devido à ausência ou incompletude de respostas nas questões referentes à TALP, sem as quais não seria possível analisar as RS.

Antes de acessar as questões, os(as) participantes deram o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que destacou os objetivos e intenções do estudo, os riscos e as prováveis publicações científicas. No TCLE foi explicitado que a participação era voluntária e que os dados dos(as) participantes seriam mantidos em anonimato. Na análise e apresentação dos dados, as(os) participantes foram identificados(as) com um código alfanumérico, resguardando assim suas identidades.

Ressalto que, em atendimento aos princípios éticos de pesquisas com seres humanos, esta investigação foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFPB. De acordo com a concepção ética adotada, será feita devolutiva para os sujeitos participantes, bem como para o Tribunal de Justiça da Paraíba, campo investigado.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A primeira etapa de análise consistiu na construção do perfil pessoal e profissional dos(as) respondentes. Dessa forma, após coletados os dados por meio do questionário, com o auxílio do software *excel*, foi construído e analisado esse perfil à luz do referencial teórico adotado nesta investigação.

A segunda etapa de análise ocorreu por meio da abordagem estrutural das RS. Conforme visto, a Teoria do Núcleo Central divide a estrutura das RS em dois sistemas principais (Sant'Anna, 2019):

- O Sistema Central, composto por elementos estáveis, determinados por contextos históricos e ideológicos, que formam o Núcleo Central da RS.
- O Sistema Periférico, que é mais flexível e dinâmico, adaptando-se às mudanças contextuais imediatas e contemporâneas e ampliando a interpretação das RS.

Ortiz, Triani e Magalhães Junior (2021) dizem que as principais técnicas de análise de dados nessa abordagem para apreender o Sistema Central e os Periféricos são “as técnicas de análise de semelhanças ou dissemelhanças entre os dados, à procura de estruturas subjacentes sem qualquer indicação prévia, bem como a análise prototípica”, porém esta última é a mais comum no Brasil (p. 136).

Segundo os autores, na análise prototípica, “trabalha-se com duas coordenadas de respostas: a Frequência (f - o número de vezes que uma ideia é apresentada) e a Ordem Média de Evocação (OME - média simples do grau de importância dado por diferentes sujeitos para a mesma ideia)” (p. 136). Essas coordenadas permitem a construção de um diagrama, o Diagrama de Vergés ou Quadro de quatro quadrantes, que proporciona a organização dos conceitos encontrados de acordo com sua frequência e OME, conforme apresentado abaixo no Quadro 3, elaborado por Ortiz (2019).

Quadro 3- Exemplo de estruturação para o quadro de quatro casas

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2ºquadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $F > F \text{ média}$ e $OME < OME \text{ média}$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F > F \text{ média}$ e $OME \geq OME \text{ média}$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Palavras (ou ideias) que apresentam alta frequência e baixa OME. Isso indica que têm uma boa probabilidade de representarem o Núcleo Central das RS, pois, além de representatividade, mostraram-se mais acessíveis aos sujeitos.			Conhecida como primeira periferia, registra os elementos que contêm alta frequência, seguida de alta OME. Isso implica em que, apesar de apresentar em representatividade, elas foram evocadas tardiamente. Ainda é possível que algumas dessas ideias componham o núcleo central.		
Elementos Intermediários - 3ºquadrante			Elementos Periféricos - 4ºquadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < F \text{ média}$ e $OME < OME \text{ média}$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $f < F \text{ média}$ e $OME \geq OME \text{ média}$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Registra elementos com baixa frequência, baixa OME. Isso implica em menor representatividade, apesar da facilidade de acesso a essas ideias. Nesse sentido, pode representar um subgrupo que valoriza alguns elementos distintos da maioria.			Segunda periferia, ou periferia externa. Aqui são identificados os elementos com baixa frequência e baixa OME. Isso significa que, além de menor representatividade, eles são evocados mais tardiamente, o que implica em uma maior particularidade.		

Fonte: Ortiz, Triani e Magalhães Junior, 2021, p. 137-138.

A partir da elaboração desse quadro de quatro casas é possível perceber quais são os elementos centrais e periféricos que se apresentam nas RS em análise. Segundo Pereira (2001), esse quadro explica que a partir dessa técnica é possível realizar o cruzamento de elementos quantitativos, referentes às frequências de evocações, com os elementos qualitativos correspondentes às ordens de evocações, gerando a tabela de contingência.

Ainda segundo Pereira (2001), as análises são realizadas em duas etapas principais. Na primeira etapa, ocorre a homogeneização das palavras, convertendo termos femininos para masculinos, plural para singular ou vice-versa, conforme necessário. Essa conversão é guiada pela realização de preservação das evocações mais frequentes. Na segunda etapa, os dados são organizados em uma tabela de contingência, na qual as frequências das palavras são cruzadas com sua ordem de evocação. Esse procedimento visa "hierarquizar as evocações, priorizando aquelas que apresentam maior frequência e menor ordem de evocação, até chegar às menos frequentes com maior ordem de evocação" (p. 189).

Assim são constituídos os quatro quadrantes, conforme o quadro 3 acima. O primeiro quadrante representa as evocações com maior probabilidade de comportamento do Núcleo Central (NC). O segundo quadrante reúne termos frequentemente citados, porém de menor relevância para o indivíduo. O terceiro quadrante contém evocações que possuem importância significativa, mas apenas para um grupo restrito. Por fim, o quarto quadrante apresenta evocações consideradas um tanto relevantes para as RS, exigindo uma análise contrastiva para avaliar sua real importância (Pereira, 2001).

Dessa forma, essa técnica é relevante para esta pesquisa por permitir “conhecer o núcleo central das RS de um dado grupo para poder planejar ações de intervenção” e “realizar estudos comparativos entre o núcleo central de diferentes grupos a respeito do mesmo objeto” (Ortiz, Triani e Magalhães Junior, 2021, p. 137). Nesta etapa, utilizei o software *OpenEvoc* para auxiliar na análise dos dados e na construção desse quadro de quatro quadrantes.

O *OpenEvoc* utiliza os fundamentos teóricos para categorizar as palavras ou expressões evocadas, considerando a frequência e a ordem em que aparecem, oferecendo assim uma análise robusta das RS. Segundo Sant’Anna (2019), o processo de aplicação do software segue seis etapas:

- **Coleta de dados**, normalmente através de um questionário semiestruturado, em que os/as participantes respondem a estímulos, apresentados comumente como frases ou afirmações, com palavras ou expressões que venham à mente.
- **Pré-processamento**, em que são corrigidos erros de digitação e unificados os termos semanticamente semelhantes, como "amor", "amar", "amoroso", priorizando o termo mais frequentemente citado. Respostas incompletas ou que não apresentem o mínimo de quatro evocações por estímulo são descartadas, pois inviabilizam os cálculos. Cada termo é codificado para facilitar a análise.
- **Cálculo de frequência**, em que se determina a Frequência Absoluta (F), que indica o número total de vezes que uma palavra ou expressão foi evocada, e a Frequência Relativa (f), que indica a proporção de cada palavra/expressão/termo no conjunto de respostas, refletindo sua relevância quantitativa.
- **Cálculo da Ordem Média de Evocação (OME)**, em que se mede a posição média em que os termos foram citados, com base na ordem de importância atribuída pelos/as participantes, expressa pela sequência em que as palavras ou expressões são evocadas, sendo palavras com baixa OME consideradas mais relevantes.
- **Análise bidimensional**, para apresentar de forma sistemática os dados processados em um gráfico bidimensional, onde o eixo vertical (Y) representa a Frequência Relativa (f) e o eixo horizontal (X) a Ordem Média de Evocação (OME).
- **Classificação dos quadrantes**, em que o gráfico bidimensional acima citado é dividido em quatro quadrantes para possibilitar a interpretação dos resultados conforme os valores de f e OME.

Os quadrantes que resultam dessa classificação representam o Núcleo Central, os Sistemas Periféricos e a Zona de Contraste das RS em questão, assim caracterizados, segundo Sant'Anna (2019):

- Quadrante Superior Esquerdo (++) representa o Núcleo Central, com evocações de Alta Frequência e Baixa OME, trazendo evocações altamente representativas da RS coletiva.

- Quadrante superior Direito (+-) representa a Primeira Periferia, com evocações de Alta Frequência e Alta OME, apresentando evocações relevantes, mas que não são facilmente acessadas na memória coletiva.
- Quadrante Inferior Direito (-+) representa a Segunda Periferia, com evocações de Baixa Frequência e Baixa OME, com evocações significativas para subgrupos, representando a heterogeneidade do coletivo.
- Quadrante Inferior esquerdo (--) representa a Zona de Contraste (ou os Elementos Contrastantes), contendo evocações de Baixa Frequência e Alta OME, com evocações de menor relevância e que, em maior ou menor parte, contrastam diretamente com o Núcleo Central.

Nesta pesquisa, o OpenEvoc foi utilizado para analisar RS da equipe interprofissional do TJPB, partindo do seguinte estímulo e termo indutor: (1) “Escreva quatro palavras que vêm à mente quando você lê/escuta a palavra ‘PEDAGOGIA’ e, posteriormente, enumere a ordem de importância dessas palavras”.

Apenas participantes que evocaram quatro palavras ou expressões por estímulo foram considerados/as na análise. Cada estímulo contou com um número diferente de respondentes, indicado nas descrições iniciais dos resultados. Este procedimento possibilitou uma compreensão detalhada e fundamentada sobre as RS do grupo pesquisado.

Para melhor compreensão da investigação realizada, no capítulo seguinte apresento conceitos chaves para a compreensão do embasamento teórico desta tese.

3 COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO



Neste capítulo abordo conceitos que norteiam esta investigação. Um dos principais conceitos é o de Representações Sociais que já foi explanado no capítulo anterior. Portanto, neste capítulo abordo os demais conceitos centrais que são: identidade Profissional e Pedagogia como Ciência da Educação. Como esses conceitos se entrelaçam e ajudam a pensar a construção da identidade da(o) pedagoga(o) jurídica(o)?

Esta pesquisa de doutorado está originalmente ligada à linha de Estudos Culturais da Educação, tendo este campo de investigação contribuições a fazer ao estudo do tema por meio de seus conceitos centrais que são: cultura, identidade e poder.

Dessa forma, para entender melhor o contexto que envolve as representações sociais sobre Pedagogia, entendo como necessária a compreensão da visão de cultura, poder e identidade por meio dos Estudos Culturais, e dos dilemas que estão em torno da construção da identidade profissional do(a) egresso de Pedagogia: o processo histórico da construção da identidade da(o) pedagoga(o); a feminilização da Pedagogia; a defesa da Pedagogia enquanto Ciência Educação; e a atuação em espaços não escolares. Todos esses conceitos são analisados a partir da sua interrelação com a TRS.

3.1 Cultura, Poder e Identidade: a visão dos Estudos Culturais

O objeto de estudo desta tese se centra nas RS no âmbito do judiciário paraibano sobre a Pedagogia e é inegável que tais representações são influenciadas pela cultura e poder circulantes no espaço onde são forjadas e construídas. Conforme Moscovici (2015), as RS, formadas por ideias e imagens em nossa mente, são construídas e reproduzidas no social, e servem para identificar grupos e suas dinâmicas de agir cotidianamente.

Sendo assim, articulando e operando com os conceitos da TRS e do campo dos Estudos Culturais nesta pesquisa, são centrais os conceitos de cultura, poder e identidade, como pensados no referido campo, por contribuírem para a compreensão do contexto de construção, circulação e perpetuação ou não de RS de determinado grupo, neste caso, de profissionais que atuam nos Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NAPEM) do TJPB.

Os Estudos Culturais investigam as práticas culturais em meio a relações de poder, analisando como os significados culturais são criados e transformados ao longo do tempo. Quanto ao conceito de cultura, conforme Escosteguy (2000), os EC operam com um sentido ampliado do termo, pois a cultura deixou de ser entendida apenas como produções intelectuais ou artísticas para abranger toda a produção de sentido nas práticas cotidianas. Isso inclui atividades, linguagens, atitudes e modos de vida do "povo comum", valores e saberes frequentemente excluídos das narrativas oficiais.

Nelson, Treichler e Grossberg (2013) reforçam que, nos EC, cultura é tanto uma forma de vida – englobando ideias, atitudes, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto o conjunto de práticas culturais concretas, como textos, artefatos, rituais e bens de consumo. Sendo assim, é simultaneamente o terreno da análise, o objeto de estudo e o espaço para crítica e intervenção política. Essa perspectiva permite que se observem como as práticas culturais estão imersas e são moldadas por relações de poder e forças sociohistóricas, compondo-se de trocas complexas e sutis entre diferentes grupos, com hegemonias contestadas e renegociadas.

A cultura vista por esse ângulo é importante para esta tese, por valorizar pesquisas locais e contextualizadas, permitindo observar como a produção de sentidos se dá em contextos específicos (por exemplo, a Pedagogia no TJPB), e como essas práticas culturais se articulam com o poder e com as identidades. Também possibilita compreender a dinamicidade das culturas, sempre mutáveis, resultado de interações contínuas entre diversos aspectos, tradições e influências externas, permitindo a pluralidade e a multiplicidade de significados atribuídos às práticas culturais, além de reproduzir ou desafiar estruturas de dominação.

Nesse sentido, segundo Escosteguy (2000), as interações entre as culturas são complexas e não há necessariamente confronto entre elas, mas um “sutil jogo de intercâmbios, comportando cruzamentos, transações, intersecções” (p. 147). Isso quer dizer que elas se modificam mutuamente e se reorganizam quando em interação, possibilitando que as culturas excluídas aprendam recursos para resistir, lutar e negociar sentidos.

Nessa acepção de cultura, compreende-se que o TJPB é uma instituição cultural, produtora de sentidos, acontecendo em seu interior interações sociais permeadas por relações de poder. Nesse terreno cultural, há diversas culturas que coexistem e

produzem sentidos e práticas que são negociadas e (re)organizadas nas interações cotidianas. Aqui podem-se citar as culturas próprias de cada categoria profissional investigada: Pedagogia, Direito, Serviço Social e Psicologia.

Dessa forma, a Pedagogia e as práticas pedagógicas que ali acontecem possuem sentidos que se distinguem daqueles produzidos em outros espaços e, a partir desse entendimento de cultura à luz dos EC, é possível ver a proximidade com a TRS, lembrando que as RS que circulam sobre o objeto de estudo desta tese não são imutáveis, pois a cultura judiciária não é um espaço fechado e inacessível, mas aberta a negociações, permitindo que novas RS, práticas e culturas sejam instaladas.

Essas RS também não são específicas de cada grupo isolado, pois as trocas que ocorrem no âmbito do judiciário propiciam mudanças culturais em todos esses grupos profissionais, propiciando novas ideias e práticas. Sendo assim, esta pesquisa ajuda a pensar como essas trocas culturais estão influenciando ou não as RS e a construção das identidades da(o) profissional de Pedagogia Jurídica na Paraíba.

Nesse mesmo sentido, o conceito de identidade à luz dos EC é importante para esta pesquisa, pois a identidade, segundo Bauman (2005) e Hall (2003), deixou de ser vista como algo fixo e imutável, passando a ser entendida como uma construção histórica e cultural contínua, moldada pelas mudanças sociais e pelo contexto em que o sujeito está inserido. Os EC ampliaram essa visão ao incluir variáveis como gênero, raça, etnia e classe na análise das identidades. Conforme Hall (2006), a identidade é um processo nunca completo, sempre sujeita a transformações influenciadas por narrativas sociais e históricas. Ela não é uma essência fixa, mas sim um posicionamento que envolve continuidades e rupturas.

Woodward (2014) acrescenta que as identidades são múltiplas, relacionais, marcadas pela diferença e que se constituem em meio a trocas sociais e simbólicas, em contextos culturais específicos, gerando classificações que incluem ou excluem determinados grupos, com implicações sociais e materiais. Assim, tanto Hall quanto Woodward destacam que as identidades são construídas historicamente e socialmente e que sua formação envolve conflitos e contestações, o que gera novas possibilidades identitárias.

Essas ideias são fundamentais para entender a identidade da Pedagogia e dos profissionais dessa área, considerando que sua construção é processual e marcada por crises e transformações. Também é possível entender que a construção da

identidade profissional da(o) pedagoga(o) jurídico é feita em meio a práticas e discursos que constituem os espaços por onde circulam, ou seja, em meio aos discursos e práticas do judiciário, nas conversas entre pares, nas interações com os demais membros da equipe de trabalho, nas formações acadêmicas e profissionais que realizam, e em outros espaços onde circulam.

A pesquisa, ao considerar as múltiplas identidades que surgem no contexto judicial, busca compreender como os símbolos e estereótipos sociais influenciam as representações sociais e a identidade profissional, e como é possível construir novas formas de reconhecimento e legitimidade para a(o) pedagoga(o).

3.2 Dilemas da Pedagogia, identidade profissional e representações sociais da(o) pedagoga(o)

Para discutir sobre a identidade profissional e as representações sociais que determinado grupo tem sobre Pedagogia e pedagogas(os) é necessário compreender como historicamente essa identidade vem se moldando e quais os dilemas que estão em torno dessa construção.

Para tanto, aborda-se nessa seção a construção histórica da identidade do curso de Pedagogia e o conceito de identidade profissional a partir das teorizações de Dubar, destacando sua feminilização. Logo, a seguir, posiciono-me na direção da Pedagogia como Ciência da Educação, apontando o campo da educação não escolar como importante cenário de atuação do(a) egresso de Pedagogia.

3.2.1 A construção histórica da identidade e da(o) profissional da Pedagogia

A questão da identidade do curso de Pedagogia e da(o) profissional formada(o) por este é problemática desde sua origem. No Brasil, o curso de Pedagogia foi instituído através do Decreto-Lei nº 1.190/1939, quando foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ao ser instituído, o curso ofertava o Bacharelado e a Licenciatura, o conhecido esquema 3+1, ou seja, em três anos a(o) Pedagoga(o) se tornava bacharel e, com mais um ano, tornava-se licenciada(o).

Segundo Silva (1999), nesse primeiro momento, o curso já revelava alguns dos problemas que o acompanhariam ao longo do tempo, pois criou-se um bacharelado e

uma licenciatura que não tinham uma definição clara de seu perfil profissional e nem um campo profissional que o demandasse. Por um lado, o próprio currículo do curso era confuso, tendo disciplinas muito generalistas, e, por outro, a “separação bacharelado-licenciatura” refletia “a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método” (p. 34).

O Decreto-Lei nº 1.190/39 determinou que, a partir de 1943, os cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação fossem ocupados pelas(os) bacharéis em Pedagogia. Já as(os) licenciadas(os) em Pedagogia teriam como campo de trabalho as escolas normais, porém qualquer profissional de nível superior poderia também lecionar nessas escolas. Posteriormente, tiveram “o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática” (Silva, 1999, p. 35).

Segundo Saviani (2021), essa estrutura permaneceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que levou à edição do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62, de autoria do então conselheiro Valnir Chagas. Poucas alterações foram feitas em relação ao currículo do curso de Pedagogia, e os problemas relacionados ao curso e ao campo de trabalho da Pedagogia ficaram inalterados. Esse parecer foi incorporado à Resolução CFE/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso.

Conforme Silva (1999), ficava clara a pretensão de provisoriedade do curso de Pedagogia, pois a ideia de Valnir Chagas era que “antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do ‘pedagogista’ se deslocaria para a pós-graduação” (p. 37). Ou seja, do curso de Pedagogia se derivariam duas formações: “a formação de professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de Pedagogia” (Saviani, 2012, p. 37).

Segundo Silva (2002), nesse momento continuava a formação distinta de bacharéis e licenciados, com quatro anos de duração, formando generalistas, porém com certa flexibilidade, pois podia-se cursar as duas habilitações concomitantemente. O currículo continuava impreciso, “as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades no sentido de fazer do aluno ‘Técnico de Educação’”.

Não havia, no Parecer 251/62, “nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente, chamava de ‘técnico de Educação’ ou ‘especialista de Educação’”; e, em alguns momentos, as(os) pedagogas(os) são apontadas(os) como “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional” (p. 38).

Com o Parecer CFE nº 252/69, o curso de Pedagogia é novamente reformulado no contexto de Reforma Universitária, durante o período militar, devido à aprovação da Lei n. 5.540/1968, na qual a prioridade era a formação profissional para o mercado de trabalho. Dessa forma, o curso teria a função de formar “professores para o ensino normal” e “especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”, e o(a) formando(a) receberia o título de licenciado em Pedagogia (Silva, 1999, p. 45). Porém, o que parecia ser a solução para a destinação profissional da(o) Pedagoga(o) fragmentou ainda mais a formação e não resolveu a questão do campo de trabalho de seu egresso; ademais, “pela concepção tecnicista que a informa, acabou por gerar outras questões e problemas” (p. 45).

Segundo Saviani (2021), aqui aprofundou-se ainda mais a questão da identidade do curso e da(o) profissional de Pedagogia, pois introduziram-se as habilitações técnicas, em detrimento de um profissional generalista. Conforme o autor, “a partir daí, multiplicam-se os debates e as propostas com os respectivos ensaios de aplicação sem que, até hoje, o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um ramo claro” (p. 200). Essa estrutura permaneceu até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

Para Silva (1999 e 2002), o período das regulamentações do curso de Pedagogia, que vai de 1939 a 1972, marca a problemática da identidade do curso. Nesse período, “predominaram os questionamentos a respeito das funções que foram atribuídas ao curso no decorrer de seu desenvolvimento, bem como das respectivas estruturas curriculares definidas para seu cumprimento”, tendo a autora denominado este período de “identidade questionada”. Não se conseguia definir a finalidade do curso e o mercado de trabalho para seu profissional (Silva, 1999, p. 92).

Outro período caracterizado por Silva (1999 e 2002) é o que se estende de 1973 a 1977, por ela denominado de “período das indicações” e da “identidade projetada”. Nesse período, o então conselheiro Valnir Chagas, indicou algumas mudanças para

a reestruturação global dos Cursos Superiores do Magistério no Brasil, incluindo o curso de Pedagogia, porém, essas mudanças não chegaram a se materializar, sendo a questão da identidade da Pedagogia abordada apenas como projeção. Dentre as funções projetadas para a(o) profissional de Pedagogia estava “a de ‘docente para a educação especial’ e a de ‘docente para a educação infantil e para as séries do ensino fundamental’” (Silva, 2002, p. 135). Porém, o curso permaneceu formando as(os) Pedagogo(as) a partir das habilitações.

O terceiro período caracterizado por Silva (1999 e 2002) foi o “período das propostas”, que vai de 1978 a 1999. Esse período é diferente dos demais, pois “comporta a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto” (Silva, 2002, p. 133). Essa elaboração coletiva produziu o que Silva (2002) chama de fundamentos paralegais que conduziram as várias discussões sobre a formação de educadores e da(o) Pedagoga(o).

Nesse período, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação (1980), onde foi organizado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Tal Comitê foi transformado, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e, em 1990, converteu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Foram várias as propostas apresentadas nesse período, porém, destaco uma proposta da ANFOPE que levantou a bandeira da docência como base da formação profissional de todo(a) educador(a), inserindo-a na proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Silva (1999) assinala que, em termos de identidade do curso de Pedagogia, essa foi a fase da “identidade em discussão”, pois “a questão de sua identidade se expressa através da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a serem preenchidas pelo mesmo, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas” (p. 92).

O quarto período, caracterizado por Silva (2002), inicia-se em 1999 e é denominado de “período dos decretos” e da identidade outorgada. Segundo ela, aqui acontece “o confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e as orientações que a Câmara de Educação Superior

do Conselho Nacional de Educação (...) tenta impor como seus fundamentos legais” (p. 134).

Dessa forma, alguns decretos são promulgados, mas há resistência dos movimentos dos profissionais da educação temendo pela extinção do curso de Pedagogia. Dessa forma, vão se fortalecendo a ideia de docência como base da organização curricular e da identidade profissional da(o) profissional de Pedagogia, assim como a ideia de que o curso de Pedagogia deveria formar também professores(as) para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Além do mais, a atual LDB prevê, em seu art. 64, a possibilidade de formar os(as) especialistas, tanto em nível de graduação, quanto na pós-graduação.

Diante desse cenário e de vários embates, em 21 de fevereiro de 2006, pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPs), que geraram a Resolução CNE/CP n. 1/2006. Essa resolução, vigente até a atualidade, forneceu a resposta que a sociedade pedia em relação ao objetivo do curso de Pedagogia, embora contrariando toda a história da própria Pedagogia. Enfim, chega-se à conclusão de que o curso de Pedagogia, com base na ideia de que a(o) Pedagoga(o) é uma(um) docente, deve dar conta de formar, em nível de licenciatura, professoras(es) para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Saviani, 2012).

Saviani (2012) ressalta que as DCNPs de 2006 foram elaboradas em meio a embates de ideias e polêmicas, e que a proposta nelas traduzida foi “uma solução negociada”, o que não significa dizer que foi o “consenso da comunidade acadêmica da área da educação” (p. 60). Segundo ele, várias críticas surgiram e uma delas foi a de Libâneo (2006), que apontou várias imprecisões das DCNPs, dentre elas “a falta de clareza sobre o significado da Pedagogia e, em consequência, a sua redução à docência” (p. 60). No mesmo sentido, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que elas possuem

[...] uma concepção simplista, reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de

desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional [...] (p. 94).

Libâneo (2010), dentre outros autores, entende como equivocada a noção de docência como base da formação da(o) Pedagoga(o), e faz uma distinção entre “pedagogo *stricto sensu*”, referindo-se a todos(as) os(as) professores(as), pois exercem um trabalho docente, isto é, a “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula”; e “pedagogo *lato sensu*”, compreendendo os profissionais que exercem o trabalho pedagógico, que “é a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas”. Desse entendimento surge a famosa frase de Libâneo: “todo trabalho docente é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p. 39).

Diante disso, fica claro que, para Libâneo (2010), a identidade da(o) profissional de Pedagogia não está reduzida à docência, embora a inclua, sendo essa identidade entendida “na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” e não apenas para a sala de aula. Segundo ele, “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (p. 52). Sendo assim, o campo de atuação da(o) profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade (Libâneo, 2011, p. 137).

Na contramão dessa perspectiva de Libâneo e Pimenta (2002), Libâneo (2011), Saviani (2012 e 2021) e Severo (2021), uma nova discussão sobre o curso de Pedagogia é levantada com a emergência da exigência de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC - Formação, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Como argumentam Severo e Pimenta (2022), a referida resolução apresenta uma fragmentação ainda mais acentuada do curso de Pedagogia ao desconsiderar seu caráter de Ciência da Educação, desvincular docência-pesquisa-gestão, desarticular teoria e prática, transformando a(o) profissional da Pedagogia em um mero executor da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC - Educação Básica), bem como ao dividir o curso em dois, um para formação de professoras(es) para educação infantil e outro para formação de professoras(es) para as séries iniciais do ensino fundamental. Argumentam, ainda, que a resolução “radicaliza a desconfiguração do curso pela via da centralidade de uma formação

docente estruturada em competências associadas à BNCC” (p. 6), favorecendo uma abordagem tecnicista, ignorando aspectos essenciais da formação, como a gestão educativa e a educação não escolar, promovendo assim um estreitamento das finalidades formativas do curso e aprofundando a crise identitária.

Para o autor e autora, a nova estrutura curricular do curso de Pedagogia, decorrente dessa resolução, ao focar exclusivamente na formação de professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, “rebaixa o ensino como prática reflexiva e emancipatória à operacionalização de padrões de desempenho” (Severo e Pimenta, 2022, p. 9), e reduz a Pedagogia à lógica de mercado. Além disso, ignora o caráter investigativo e teórico-prático que deveria fundamentar a formação de pedagogas(os), comprometendo a amplitude de sua atuação profissional, ao limitar a identidade profissional da(o) pedagoga(o) à docência dessas etapas da educação básica.

Assim, Severo e Pimenta (2022) defendem a revogação da Resolução 02/2019 por desvirtuar o curso de Pedagogia, ao alinhá-lo a interesses mercadológicos e à lógica neoliberal, sendo necessária a retomada do debate, amplo e democrático, para reformular as diretrizes curriculares do curso. Afirmam que “as limitações da Resolução 02/2019 justificam a sua revogação para que [...] seja possível deflagrar um debate empiricamente sustentado sobre as configurações formativas do curso de Pedagogia” (p. 19). E ressaltam a necessidade de fortalecer a Pedagogia, enquanto ciência e campo de prática emancipatória, como essencial para preservar a identidade e relevância do curso.

Com efeito, recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024), revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, atendendo às reivindicações das entidades da área de educação, a exemplo da Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia (RePPed), Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Diante do exposto, observa-se que definir a identidade da(o) profissional formado pelo curso de Pedagogia foi se tornando cada vez mais difícil devido às

divergências teóricas a respeito do que é a Pedagogia, como deve se estruturar o curso, e quais funções tal profissional estará apto a exercer. Segundo Silva (2002), o problema da identidade da(o) profissional de Pedagogia e do próprio curso está ligado a uma questão mais profunda que é a própria identidade da Pedagogia entendida como campo epistemológico.

Dessa forma, o exercício feito aqui é pensar a identidade da(o) profissional de Pedagogia a partir da concepção de Pedagogia como Ciência da Educação, articulada às Ciências da Educação, conforme exposto adiante nesse capítulo, embora observe-se que, a partir das regulamentações, o curso de Pedagogia distanciou-se de sua base epistemológica, reduzindo-se a um curso que forma professores(as), visto que sua base é a docência.

Essa redução à docência influencia diretamente as RS sobre a Pedagogia, sua(seu) profissional e, conseqüentemente, a identidade profissional, pois é difícil visualizar pedagogas(os) atuando em espaços para além da sala de aula, estando impregnada no imaginário popular a imagem da figura docente ao se falar em profissional de Pedagogia, assim como na mentalidade dos próprios egressos do curso, conforme aponta Freitas (2024).

Aqui entende-se a identidade como uma construção sociocultural e, portanto, relacional e mutável, conforme os Estudos Culturais. Nesse mesmo sentido, Dubar (2020) teoriza sobre as identidades profissionais, destacando a importância do outro e do social para sua construção: “eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (p. 114). Também destaca a crise de identidade que ocorre a partir dos movimentos de estruturação e desestruturação, em continuidade e rompimento com o passado.

Segundo Dubar (2020), na relação social acontecem dois atos: os “atos de atribuição”, a identidade para si, um processo identitário biográfico, ou seja, quem se quer ser; e os “atos de pertença”, a identidade para o outro, um processo identitário relacional, ou seja, o tipo de pessoa que se é. É nesse jogo entre a identidade para o outro e a identidade para si que as identidades, dentre elas as profissionais, vão se construindo. Nessa relação, o indivíduo pode recusar ou aceitar a maneira como é identificado.

É na articulação entre as identidades sociais “virtuais”, resultantes dos atos de atribuição, que são incorporadas a partir da interação com o social através do contato com instituições e com agentes de socialização, e as identidades sociais “reais”,

resultantes dos atos de pertença através de movimentos subjetivos, construídas na continuidade e/ou ruptura com o passado, que Dubar (2020) centra sua teoria de construção das identidades sociais e profissionais.

Dessa forma, entende-se que Dubar (2020) não compreende a identidade profissional como algo construído de forma isolada, individual e em um único momento, mas sim processual, demandando tempo e envolvendo a interação entre as dimensões individuais, trabalhistas e dos contextos de formação. Para ele, as identidades são construídas desde a infância e, ao longo da vida, vão sucessivamente sendo reconstruídas por meio da inserção nos diversos âmbitos sociais. Esse processo é intensificado e consolidado no trabalho: “a construção das identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência dos planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas de mercado de trabalho” (p. 327).

Sendo assim, a construção da identidade profissional envolve as representações da profissão escolhida, as identidades projetadas no momento da formação inicial por meio dos currículos, das normativas que regulamentam o curso e a profissão, da inserção no mercado de trabalho, da relação com os demais profissionais e das sucessivas formações e interações realizadas no percurso da vida profissional do indivíduo. É num movimento permanente de interação com o outro que o indivíduo vai aprendendo e reaprendendo a identidade profissional, vai aceitando e recusando representações e identificações, vai permitindo rompimentos ou continuidades.

Sendo as identidades profissionais construídas fundamentalmente pela socialização, Dubar (2020) aponta que as representações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais são importantes nessa construção, havendo modificações nas identidades sociais e profissionais de todos os sujeitos e grupos envolvidos nessas interações. Dessa forma, como o indivíduo representa sua profissão e como os sujeitos e grupos profissionais com os quais ele interage representam a sua profissão vai influenciar na construção de sua identidade profissional.

Diante disso, observa-se que o estudo das identidades profissionais, a partir de Dubar (2020), e as representações sociais (RS) sobre a profissão se interligam, sendo, portanto, interessante focar as identidades profissionais e as RS sobre Pedagogia e pedagogas no âmbito do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB). Essa teorização é profícua, pois permite pensar como as RS sobre Pedagogia e

pedagogas(os) no TJPB estão influenciando (ou não) a construção da identidade profissional das(os) pedagogas(os) que ali atuam, visto que as identidades profissionais se constroem na interação entre as representações sociais e as identidades profissionais construídas, principalmente, nos contextos da formação inicial e locais de atuação profissional. Aqui ressalta-se o conflito existente entre esses dois locais de construção da identidade profissional da(o) pedagoga(o), pois um leva à construção de uma identidade voltada para a docência, visto essa ser a base do currículo do curso de Pedagogia, e o outro, por ser um espaço não escolar, requer uma identidade profissional distinta.

Vê-se ainda que, com base em Dubar (2020), é possível analisar como as RS das demais categorias profissionais, que interagem com as(os) pedagogas(os) nas equipes interprofissionais, influenciam na construção das identidades profissionais destas, visto que a interação entre grupos profissionais exerce influência mútua na imagem identitária dos grupos.

3.2.2 Feminilização da Pedagogia

A docência está associada à identidade profissional da(o) pedagoga(o) historicamente e sedimentada em documentos oficiais, conforme visto na seção anterior. Isso nos leva a refletir sobre a questão da feminilização da Pedagogia, pois a docência é histórica e culturalmente associada às mulheres.

Yannoulas (2011) utiliza o termo feminilização para se referir ao aumento quantitativo de pessoas do sexo feminino na composição da mão de obra de uma ocupação ou profissão; e utiliza o termo feminização para descrever as características da ocupação ou profissão no que diz respeito a gênero, entendido como representação social de feminilidade, expressa e encarnada nas práticas sociais e simbólicas do exercício profissional predominante em determinado tempo e espaço. No caso da Pedagogia, pode-se dizer que o curso é feminilizado, por ter alunado majoritariamente feminino.

Assim, a feminilização da Pedagogia está relacionada à predominância feminina na docência, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental abarcadas pela Pedagogia. Isso ocorreu a partir do século XIX e início do século XX quando a docência começou a ser vista como uma extensão do

papel socialmente atribuído à mulher de cuidado e educação das crianças no ambiente doméstico (Scott, 1996).

Nesse período, a docência foi associada à mulher, justificada como dom “natural”, já que cuidar de crianças requer paciência, empatia e delicadeza, estereótipos associados ao gênero feminino (Scott, 1996). Com isso, por ser tida como uma vocação natural, a docência não era enxergada como uma carreira profissional e sim como uma complementação de renda, não requerendo reconhecimento social e justa retribuição salarial, gerando a desvalorização da profissão e causando a migração dos homens para áreas mais técnicas e prestigiadas dentro da educação (Connell, 2002).

Connell (2002) explana que dentro de uma sociedade patriarcal, a associação da docência com o feminino leva comprovadamente a uma desvalorização da profissão, o que reforça o ciclo de feminilização, pois muitos homens evitam a profissão devido à falta de prestígio social e financeiro. Diante disso, no imaginário social e, consequentemente nas representações sociais sobre a Pedagogia, vai se consolidando a ideia de que é um curso feminizado, marcado pelo gênero, por práticas e valores femininos, o que condiciona muitas mulheres a escolherem tal profissão e muitos homens a desistirem dela. Apesar do Judiciário paraibano ser um campo de atuação não escolar, observa-se o reflexo da feminilização da Pedagogia, pois há apenas pedagogas atuando ali, o que gera também dificuldades, pois sua atuação se insere em um campo masculino e androcêntrico, o Direito – consequentemente, a feminização pode ser posta em dúvida.

Depreende-se então que há um condicionamento social e cultural da escolha de ser pedagoga. Os conceitos de *habitus*, campo, capital e violência simbólica de Pierre Bourdieu oferecem lentes poderosas para compreender o condicionamento das escolhas profissionais, a feminilização da Pedagogia e, consequentemente, as RS sobre a Pedagogia e a identidade profissional de pedagoga.

Para Bourdieu (1989), *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que funcionam como “estruturas estruturantes” (p. 87). Formado pelas experiências sociais do indivíduo, no contexto de relações de poder, normas e valores dominantes, opera de forma inconsciente e orienta práticas, percepções e escolhas. O *habitus*, seja ele de gênero ou de outra natureza, é construído desde a infância por meio da socialização, em uma sociedade patriarcal, hierarquizada.

Sendo assim, escolher a profissão de pedagoga, segundo representações sociais associadas à docência e ao feminino, não é uma decisão apenas individual, mas o resultado de predisposições arraigadas através da socialização. As estruturas do *habitus* são naturalizadas, logo são “naturais” a feminilização e feminização da Pedagogia, a escassez de homens na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo “natural” a(o) pedagoga(o) ter sua identidade profissional associada à docência, que é, tradicionalmente, associada à maternagem. Isto porque o *habitus* gera identidade. Contudo, vale lembrar que, segundo Bourdieu (1989), o *habitus* é durável, mas não é imutável.

O lugar onde o *habitus* se manifesta é no campo. É neste que o indivíduo atua, sendo definido como “um espaço estruturado de posições, no qual os agentes lutam pelo controle dos recursos específicos que lhe dão sentido” (Bourdieu, 1996, p. 37). Cada campo é regido por normas e disputas internas, possuindo autonomia relativa em relação a outros, e tende a reproduzir sua estrutura, embora Bourdieu (1975) aponte que, como espaço de luta, o campo também é espaço de transformação. Os poderes que ali se exercem modificam-se mutuamente.

O interessante das trocas entre os campos é que cada um tem seu capital cultural constituído e não é possível adentrar em outro campo e ter a mesma posição ou prestígio que se tinha no campo de origem. Há uma porta de entrada, regras de ingresso que permitem (ou não) a entrada, porém isso não se dá sem conflito. Existem estratégias de conservação da parte de quem é do campo de origem e de subversão da parte de quem está adentrando o novo campo. Os campos tendem a se conservar devido às estruturas de poder ali dominantes, porém modificações são possíveis devido às lutas simbólicas existentes dentro deles (Bourdieu, 1975). Sendo assim, questionar as estruturas simbólicas que perpetuam as desigualdades é necessário para desvelar conflitos e alcançar transformações significativas.

No caso desta pesquisa, a discussão sobre a feminilização e feminização da Pedagogia e o condicionamento das escolhas e práticas profissionais é base para entender as estruturas simbólicas da intersecção entre dois grandes campos que compõem esta pesquisa: o educacional, onde se situa a Pedagogia; e o Jurídico, onde se situam os sujeitos da pesquisa. Em ambos os campos, há regras próprias, posições demarcadas e vários agentes que disputam espaço e poder.

Estes campos se relacionam no interior do TJPB, sendo espaços de luta, mas também de transformação. Sendo assim, a pesquisa aqui realizada ajuda a pensar as representações sociais que se tem a respeito da Pedagogia e da atuação de sua(seu) profissional no interior do Judiciário paraibano para compreender como os campos estão interagindo e como a identidade da Pedagogia Jurídica está se formando em meio às disputas simbólicas ali existentes.

Os conceitos de capital cultural, social, simbólico e de violência simbólica de Pierre Bourdieu também são úteis a esta pesquisa por ajudarem a compreender as influências nas posições ali estabelecidas e o processo de legitimação e perpetuação das estruturas existentes de desigualdade de poder e naturalização de divisões.

O capital para Bourdieu vai além do sentido econômico tradicional, pois se converte em diferentes formas de poder e em influência, condicionando escolhas e posições de indivíduos nos campos (Bourdieu, 1986). O autor descreve quatro tipos de poder e de capital: o econômico, que está relacionado aos recursos financeiros e materiais disponíveis; o cultural, que se relaciona ao conjunto de conhecimentos, habilidades, educação e outros atributos que podem ser convertidos em vantagem social, como o diploma; o social, que inclui os recursos provenientes de redes de relacionamentos; e o simbólico, que está voltado para o reconhecimento e prestígio social.

Já a violência simbólica é “a imposição de sistemas de significação por meio de mecanismos simbólicos, de forma que as relações de dominação sejam percebidas como naturais” (Bourdieu, 1989, p. 15). Essa dominação é um processo que legitima e perpetua desigualdades estruturais de forma quase invisível. No contexto da Pedagogia, vemos a naturalização das RS de pedagoga(o) enquanto docente, da docência associada a uma profissão feminina (e à maternagem, na etapa infantil), e tudo isso reforça e perpetua a segregação de gênero, a baixa remuneração e prestígio da profissão.

Nota-se a correlação entre a TRS e os conceitos de Bourdieu apresentados, pois enquanto o habitus foca nas disposições de apreciação e ação, incorporadas de forma inconsciente, as representações sociais integram os sistemas cognitivos compartilhados e comunicados em uma cultura. Enquanto a violência simbólica age de forma praticamente invisível e insensível, as RS legitimam a dominação, difundindo ideias que parecem “naturais”.

Todo esse processo de perpetuação de RS e de habitus influencia diretamente a construção da identidade profissional, visto que essa se faz mediante interações sociais e institucionais, ou seja, no campo onde os sujeitos circulam e atuam, conforme Dubar (1997). Há a internalização via habitus, por parte dos profissionais da Pedagogia, de sua posição e status na sociedade, o que vai orientar suas escolhas de atuação e a construção de sua identidade, e as RS amplamente compartilhadas de docência e vocação feminina, associadas à Pedagogia, vão influenciar as práticas institucionais, reforçando e instituindo o lugar de tais profissionais.

Conforme Dubar (1997), as interações dentro das instituições vão reforçar a identidade pensada e construída, porém ao se deparar com contextos onde há discrepância entre as expectativas sociais e a realidade existente, ocorrem crises de identidade. No contexto do Judiciário, tradicionalmente masculino e androcêntrico, há discrepância entre as RS da Pedagogia e o habitus da Pedagogia Jurídica, ali requerido, pois o espaço de atuação da(o) pedagoga(o) não é uma sala de aula, onde a docência deve ser evocada. Sendo assim, esta pesquisa é relevante para compreender como essa crise tem se processado para todos(as) que interagem diretamente com as pedagogas no interior do TJPB. Quais habitus e novas RS estão instalados e como isso tem ajudado ou não na configuração da identidade da Pedagogia Jurídica?

Conforme visto na seção anterior, a crise de identidade da Pedagogia ocorre historicamente ao longo de várias fases e embates políticos, expressando-se, desde 2006, principalmente pela ênfase na docência, limitando assim o campo de atuação da(o) profissional de Pedagogia. Estando as RS sobre Pedagogia ancoradas na visão de que é uma profissão voltada para o ensino escolar, principalmente de crianças até os 10 anos, ocorre uma invisibilização de outras possibilidades de atuação.

Por isso, uma das teorias importantes para esta pesquisa, que analisa a inserção de pedagogas em uma área de atuação não escolar, é a da Pedagogia como Ciência da Educação. Com base nessa visão de Pedagogia é que se ancora a defesa da legitimidade da inserção da Pedagogia no Judiciário, a qual vem sendo denominada de Pedagogia Jurídica.

3.2.3 Pedagogia como Ciência da Educação

A trajetória histórica em torno da cientificidade da Pedagogia como campo epistemológico tem sido acompanhada de diversas teorias que derivaram do pensamento sobre educação, formação humana e ciência em cada período histórico vivenciado.

De acordo com Saviani (2021), a Pedagogia foi emergindo a partir da busca de se “compreender a Educação buscando intervir nela de maneira intencional”, constituindo-se, assim, em “um saber específico que, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média chegou aos tempos modernos fortemente associado ao termo Pedagogia” (p. 189-190). Dessa forma, desde o seu nascimento, a Pedagogia tinha um cunho científico por buscar analisar a prática educativa “constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, de modo geral, identificada com o próprio modo intencional de realizar a Educação” (p. 190).

Ainda segundo Saviani (2021), a problemática pedagógica e o termo Pedagogia surgiram na Grécia, porém, ao se transladarem para outros países e no decorrer dos períodos históricos, o termo foi se perdendo por conta das traduções de uma língua para outra, da polissemia associada ao mesmo e, também, porque na Idade Moderna “o termo ‘pedagogo’ assumia frequentemente um sentido depreciativo de ‘mestre pedante, autoritário e pobre de espírito’” (p. 75)

Um exemplo desse período é o filósofo Comênio, considerado o pai da Didática moderna, que investigou a problemática pedagógica, contribuindo significativamente para o campo da Pedagogia, porém, em sua obra, que defendeu o ensino de tudo a todos, não aparece o termo Pedagogia. Mesmo assim, Severo (2012) aponta que a Didática Magna de Comênio foi a “versão embrionária do que, mais adiante, no século XVIII, se configurou como Pedagogia Científica” (p. 18).

Segundo Severo (2012), Herbart é quem vai inaugurar, no final do século XVIII, o termo Pedagogia em sua obra “Tratado Geral da Pedagogia”. Foi “a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo Pedagogia para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas” (Saviani, 2021, p. 192).

Porém, segundo Savini (2021), a duplicidade de entendimento da Pedagogia, ora como “reflexão estreitamente ligada à filosofia”, ora como “o sentido empírico e prático inerente à Paideia entendida como a formação da criança para a vida”, perdurou durante muito tempo, tendo esse último sentido reforçado o aspecto metodológico já presente na etimologia do termo Pedagogia. Ou seja, como meio, caminho: condução da criança” (p. 192). Dessa forma, a Pedagogia vai sendo vista ora como filosofia, ora como técnica.

Kant, como precursor de Herbart na cátedra de Pedagogia da Universidade Albertina², contribui para pensar a Pedagogia como essencial para a humanização do indivíduo, pois entende que a educação influencia diretamente o espírito humano, visto que colabora com o desenvolvimento da razão e da moral. Também a Pedagogia se torna relevante no pensamento de Kant pelo conceito de maioridade pedagógica, sendo esta o estágio de autonomia do juízo moral. Para se atingir esse estágio, é necessária a sociabilidade insociável³, que gera resistências, tendo a Pedagogia o papel de refletir sobre como transpor essas resistências e promover o progresso moral no indivíduo (Kant, 2009). Dessa forma, ele contribui para se pensar a Pedagogia para além da técnica, como um grande problema filosófico.

Herbart, como sucessor de Kant na Cátedra de Pedagogia da Universidade Albertina, vai deslocar a Pedagogia moral de Kant para a Psicologia experimental. Segundo Saviani (2021), os sentidos da Pedagogia como filosofia e como técnica, em Herbart, “foram reconhecidos como distintos, sendo unificados em um sistema coerente: os fins da Educação, que a Pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma Pedagogia elabora com base na psicologia”. Segundo ele, esse pensamento permitiu a consolidação da Pedagogia “como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais” (p. 192).

Severo (2012), aponta que o Tratado de Pedagogia Geral de Herbart foi considerado a primeira obra científica em Pedagogia, sendo esse teórico considerado o criador da Pedagogia Científica e, portanto, o responsável pelo nascimento da

2 Universidade de Conisberga, fundada em 1544, na antiga Prússia Oriental, hoje Alemanha.

3 Para Kant (2009), a socialização é importante no processo de educação moral, porém a sociabilidade e a insociabilidade caminham juntas, visto que a inclinação para viver em sociedade esbarra na predisposição do indivíduo ao isolamento, pois seus desejos resistem em aceitar o que lhe é trazido pela socialização, ou seja, se isola para evitar que sua vontade seja submetida à vontade de outros.

Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Assim, em Herbart, a Pedagogia tem caráter de ciência por meio da Psicologia Experimental, que oferece as ideias de como se aprende: sendo “a primeira ciência do educador, embora não a única, teria que ser uma psicologia em que todas as possibilidades das emoções humanas seriam determinadas a priori” (Herbart, 1968, p. 9, tradução minha)⁴.

Sendo a Psicologia a base, a Pedagogia seria a ciência que auxiliaria o educador a pensar em meios de melhor instruir, pois, ainda segundo Herbart (1968), “a pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo. (...) E, devo confessar aqui, não posso conceber educação sem a instrução”⁵ (Herbart, 1968, p.10-11, tradução minha). A instrução, para Herbart, é essencial no processo educativo, pois é o que diferencia o trabalho do educador das demais formas de educar, sendo necessária para instruir a ciência e a reflexão, ou seja, a Pedagogia.

Diante disso, “o centro da Ciência Pedagógica estaria nas questões didáticas sobre as técnicas e as formas de operar a aprendizagem escolar” (Severo, 2012, p. 18-19), tendo Franco (2008) pontuado que, por um lado, Herbart iniciou “uma postura de positivismo na ciência da educação” e, por outro, iniciou “um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência” (p. 34). Para esta autora, Herbart coloca a centralidade da Pedagogia na instrução e não na educação, pois Herbart “não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverão emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino”, ele “inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução” (Franco, 2008, p. 34). Sendo assim, em Herbart, vê-se a Pedagogia como Ciência, mas não da educação, é uma Pedagogia como Ciência da instrução.

De acordo com Severo (2012), isso levou a um processo de instrucionalização da Pedagogia, ou seja, “sua redução ao plano técnico-instrumental da prática educativa”, o que influenciou fortemente no seu estatuto de cientificidade, tendo “a ênfase conferida aos procedimentos tecnológicos necessários à prática” implicado “na superficialidade do conhecimento produzido no âmbito da Ciência Educacional” (p. 19), sendo deixada de lado, pelas(os) próprias(os) pedagogas(os) “a preocupação

4 “La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara a priori todas las posibilidades de las emociones humanas” (HERBART, 1968, p.9).

5 “La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. (...) Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción” (HERBART, 1968, p.10-11).

com a educação como processo social, como projeto intencional de transformação social, como objeto de estudo” (Franco, 2008, p. 34).

Severo (2012) aponta que, em paralelo a esse movimento de Pedagogia como Ciência da instrução, na Alemanha, acontecia outro movimento, em que pensadores viam a Pedagogia pela perspectiva humanista, tendo ficado conhecido como Pedagogia Humanista. Tal Pedagogia, colocava em relevo a reflexão filosófica sobre as práticas educativas, pensando a educação e não apenas a instrução, tendo como expoentes Hegel, Dilthey, Pestalozzi e Froebel.

Percebe-se que, ao longo dos anos, vão se firmando na sociedade as duas posições de Pedagogia como Ciência: alguns teóricos defendendo a Pedagogia como um pensamento reflexivo sobre a educação, e outros pensando a Pedagogia como uma tecnologia, voltada para pensar as técnicas e instrumentos da instrução, do ensino.

Para além das questões de Pedagogia como ciência da educação ou como ciência da instrução, vê-se também a descontinuidade da própria ideia de Pedagogia como ciência. Um exemplo disso é o pensamento de Durkheim (2011). Este teórico enxerga o caráter da educação como social, e, portanto, o educador, a partir de sua experiência, toma decisões provenientes de sua reflexão sobre a prática educativa, agindo racionalmente. Sendo assim, ele reconhece que a Pedagogia é capaz de refletir sobre a educação como fato social e que ela possui teorias que pensam a educação. Em suas palavras: “A Pedagogia (...) consiste não em ação, mas sim em teorias. Essas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação (...). (...) Pedagogia (...) consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação” (Durkheim, 2011, p. 75-76).

Para Durkheim (2011), a Ciência da Educação ainda não estaria instituída e não poderia ser a Pedagogia essa ciência, pois ela “é algo distinto da Ciência da Educação”. “Mas, então o que ela é? (...) Podemos dizer que é uma arte? Parece que sim (...) atribui-se o termo ‘arte’ a todo produto de uma reflexão que não é ciência” (p. 84). Para este teórico, a Pedagogia seria uma arte, mas também uma “teoria prática (...). Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, reflete sobre eles no intuito de fornecer à atividade do educador ideias que o dirijem” (p. 86).

Tendo em mente essa ideia de Pedagogia como teoria prática, Durkheim (2011) vai dizer que ela também só pode se legitimar enquanto tal se estiver apoiada em

alguma ciência, tendo a Pedagogia apenas o papel de aplicação desta. Dessa forma, ele vai defender que a Pedagogia seria a teoria prática que tem por base a Sociologia e a Psicologia. Os ramos da Sociologia “poderiam ajudar a Pedagogia a fixar o objetivo da educação com orientação geral dos métodos” e as lições da Psicologia “poderiam ser bastante úteis para determinação detalhada dos procedimentos metodológicos” (p. 86-87).

Dessa forma, Durkheim (2011) entende a Pedagogia como destituída de seu caráter científico, sendo uma arte, uma teoria prática que está subordinada à Psicologia e, sobretudo, à Sociologia. Por essa visão positivista sociológica, a Pedagogia seria um campo de aplicação de saberes que estão fora dela, abrindo espaço para o paradigma das Ciências da Educação e a estigmatização daquela como um campo não científico e puramente instrumental.

No século XIX, conforme Severo (2012), o estatuto de cientificidade da Pedagogia passa por influências de novas tendências pedagógicas. Apoiado nas ideias de Franco (2008), este autor indica duas correntes epistemológicas desse período:

[...] a Pedagogia Pragmático-Utilitarista, representada inicialmente pelo filósofo americano John Dewey, e a Pedagogia Dialética, a qual introduz elementos marxistas ao método de construção do conhecimento pedagógico e o reconfigura a partir da filosofia da práxis [...] (Franco, 2008, p. 20).

No contexto da revolução industrial, a Pedagogia Científica ganha relevo, pois serve aos interesses sociais de que a educação formasse o ser humano para desempenhar os novos papéis sociais e reprodutivos emergentes; dessa forma, a Ciência e a Pedagogia são colocadas a serviço do capital, tendo, esta última, assumido “um caráter mais cientificista técnico-instrumental e menos social”. Desaparece então a dimensão filosófica que havia sido fruto da tradição humanista e a Pedagogia se reduz ao tecnologismo, atendendo ao apelo de “construir modelos tecnológicos concebidos como produtos instrumentais com relevância ao projeto político-social da industrialização, o que consolida a sua representação como Ciência da Instrução” (Severo, 2012, p. 20).

Segundo Franco (2008), nesse período, os rumos da Pedagogia são incertos. Encerra-se o dilema acerca de sua natureza, pois “não é arte, é ciência, uma ciência da instrução”. Porém, diante desse reducionismo, a autora questiona se é possível

ainda se falar em um campo da Pedagogia: acabou o dilema “ou acabou a Pedagogia?” (p. 40).

No século XX, de acordo com Severo (2012), inicialmente, vê-se a influência do pensamento da Escola Nova na Pedagogia, que traz à tona a necessidade de incrementar as investigações e a dimensão conceitual, sobressaindo-se a Pedagogia Cognitiva/Instrucional/Tecnológica. Tal movimento buscou “estabelecer rupturas com as ideias de neutralidade e tecnologismo propostas pelo Positivismo, para afirmar-se de modo renovado, em face de novas demandas localizadas em torno dos processos de ensinar e aprender” (p. 21).

Na segunda metade do século XX, as sementes lançadas por Durkheim florescem. A Pedagogia passa a ser vista pelo paradigma das Ciências da Educação. “Seu papel é deslocado de ciência instrucional para ciência metodológica e mediadora de fundações político-culturais”, pois voltou-se para “questões metodológicas relativas à infância, formação cognitiva da criança e processos de aprendizagem”. Essa forma de enxergar o campo da Pedagogia, alterou “radicalmente sua matriz epistemológica”, pois incorporou “uma pluralidade de referenciais teórico-metodológicas para fundamentar o seu olhar também plural sobre o fenômeno educativo, haja vista a sua condição de objeto multidimensional” (Severo, 2012, p. 21-22).

Para Libâneo (2002; 2010; 2021), entender a Pedagogia através do paradigma das Ciências da Educação não ajudou a resolver o problema do estatuto de cientificidade da mesma, pelo contrário, agravou o problema. Segundo o autor, no Brasil, por essa perspectiva, houve um “encolhimento do interesse acadêmico pelos estudos pedagógicos e “a diluição das dimensões do fenômeno educativo em vários campos produziu a dispersão do estudo da problemática educativa, levando a uma postura pluridisciplinar em vez de interdisciplinar”. Ainda, segundo ele, ocorreram vários reducionismos de cunho psicológico, sociológico, econômico, dentre outros, na educação brasileira (Libâneo, 2021, p. 164).

O argumento de Libâneo (2010) é que a Pedagogia não é hierarquicamente superior às Ciências da Educação, mas diferencia-se delas. Enquanto tais ciências abordam “o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação”, “é a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas” (p. 37).

Nesse mesmo sentido, Severo (2012), apoiado nas ideias de Estrela (1992), entende que as Ciências da Educação não produzem saber pedagógico e, portanto, devem ser vistas como Ciências Auxiliares, “haja vista sua necessária interlocução com a Pedagogia, a fim de que articule conhecimentos acerca do seu objeto de estudo que é a totalidade da prática educativa. (...) a Pedagogia se constituiria como uma Ciência Transdisciplinar”, fazendo “a síntese dos aportes diversificados fornecidos pelas Ciências Auxiliares” (p. 22).

Ainda no século XX, as influências do materialismo histórico-dialético começam a influenciar a Pedagogia. Passa-se a pensar a Pedagogia como Ciência da/para a Educação. Isso ocorre porque o próprio sentido de ciência, bem como o de conhecimento são ressignificados a partir dessa corrente de pensamento (Severo, 2022).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a realidade não é aparente, sendo necessário entender seus condicionantes históricos e materiais de forma dialética. É possível conhecê-la em sua concreticidade (totalidade) como uma unidade dialética, ou seja, as várias realidades concretas estão interligadas; no processo de totalidade, as relações são sempre mediadas, nada é isolado; o ser humano é objeto e sujeito da realidade; o conhecimento humano não é um fato dado, dá-se no processo histórico-social; a relação com o conhecimento se dá na e pela práxis, entendida como a união indissolúvel entre teoria e prática; a produção do conhecimento deve estar ligada à reflexão para a ação, para a transformação social. Dessa forma, o conhecimento é histórico, parcial e provisório, em virtude do movimento de vir a ser do ser humano e da sociedade e a ciência é voltada para a práxis e para a transformação da sociedade (Frigotto, 2000; Paulo Netto, 2011).

Essa corrente teórica vai influenciar o pensamento de vários teóricos brasileiros nos anos finais do século XX, tais como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, dentre outros. A partir de sua produção teórica, o estatuto de cientificidade da Pedagogia ganha novos contornos: a educação é entendida como práxis social humana situada historicamente, e a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação em sua dialeticidade, por meio do método crítico dialético, para apontar transformações necessárias às práticas educativas na direção de uma educação humanizadora, transformadora (Libâneo, 2021).

Resumindo os diferentes posicionamentos surgidos ao longo da história sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia, decorrentes de diferentes perspectivas epistemológicas e culturais, Libâneo (2021) aponta quatro posicionamentos: a) Pedagogia, única Ciência da Educação, ou seja, Pedagogia Geral; b) Ciências da Educação (excluindo a Pedagogia com a conotação de “geral”); c) Ciência da Educação (em que desaparece o termo Pedagogia); d) Pedagogia como Ciência da Educação articulada com as Ciências da Educação.

No primeiro posicionamento, a Pedagogia é vista como única Ciência da Educação e “as demais ciências são chamadas de ‘auxiliares’”, uma herança dos posicionamentos teóricos de Comênio e Herbart. “Essa posição tem recebido muitas críticas por não considerar a realidade educativa como pluridimensional” (Libâneo, 2021, p. 163).

No segundo posicionamento, a Pedagogia é entendida como uma das Ciências da Educação. Dessa forma, a educação é objeto de estudo de várias ciências e “a Pedagogia e a Didática se transformam em meios operacionais das Ciências da Educação” (Libâneo, 2021, p. 82).

O terceiro posicionamento, traz o enfoque positivista de ciência. Todos os estudos sobre educação são chamados de Ciência da educação ou de Teoria da educação, subsumindo o termo Pedagogia. Essa posição “abre espaço para a abordagem empírica e pragmática da Educação, e para a tecnologia educacional” (Libâneo, 2021, p. 164).

Por fim, o quarto posicionamento vê a Pedagogia como uma Ciência da Educação autônoma, porém em articulação com as demais Ciências da Educação. Dessa forma, “a Pedagogia busca aportes nas Ciências da Educação na clarificação de seu objeto sem perder sua autonomia epistemológica”. Sendo assim, “a pluridimensionalidade do fenômeno educativo não elimina sua unicidade assegurada pela Pedagogia” (Libâneo, 2021, p. 165).

Assumindo a Pedagogia como Ciência da Educação em articulação com as Ciências da Educação, Libâneo (2021) ressalta “o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo” (p. 165). Nessa mesma seara, Saviani (2021) vai ressaltar que esse foi o caminho que permitiu à Pedagogia trilhar sua autonomia científica, “que já não é mais suscetível de maiores contestações. No entanto, a

admissibilidade da Pedagogia como ciência ainda está sujeita a várias controvérsias” (p. 193).

Severo (2012) também aponta os embates que ainda persistem a respeito da cientificidade da Pedagogia. Para o autor, há um tensionamento entre o entendimento de Pedagogia como Ciência Educacional e como Ciência da Educação, havendo “um complexo conflito teórico, epistemológico e metodológico” entre os defensores de cada vertente que “infiltra as propostas práticas de intervenção de pedagogos, bem como explicita as divergências de concepções envolvidas no processo de composição curricular para a formação desse profissional” (p. 23)

Diante disso, Severo (2012), seguindo o posicionamento de Libâneo (2021), aponta a Pedagogia como uma Ciência Educacional,

[...] uma Ciência integradora e mediadora da práxis capaz de processar a necessária síntese entre saberes científicos, socioculturais e práticos, com vistas a elaborar teorias que norteiem a tomada de decisão nas situações educativas de modo pedagogicamente referenciado [...] (Severo, 2012, p. 29).

Dessa forma, o referido autor, indica que a educação, em sua complexidade, deve ser abordada por meio “de um paradigma de ciência ressignificada”, tendo o novo estatuto de cientificidade da Pedagogia a proposta de “superar o dilema ciência x arte x técnica, presente em toda a história de construção do conhecimento pedagógico, pressupondo o caráter interrelacional e indissociável dessas três dimensões por meio da práxis formativa”. Segundo ele, o desafio atual da “produção do conhecimento no âmbito da educação é a reconversão de sentido do saber pedagógico de técnico-instrumental (instrucional) para mediador da práxis formativa (educativo)” (Severo, 2012, p. 23).

Expresso que o entendimento de Pedagogia utilizado nesta pesquisa é o de Pedagogia como Ciência da Educação em articulação com as demais Ciências da Educação, pois somente a partir dessa visão se pode refletir a respeito da atuação de pedagogas(os) em espaços não escolares. Esse entendimento amplia o olhar sobre a formação e a prática pedagógica por pensar os processos educativos em seus diversos contextos, permitindo pensar a Pedagogia Jurídica.

3.2.4 Pedagogia não escolar: possibilidades

Conforme visto anteriormente, a identidade profissional do curso de Pedagogia está atrelada à educação escolar, pois a docência é a base de tal formação e a escola o *locus* de atuação. Seja como especialista ou como professor(a), o curso, no Brasil, sempre esteve voltado para as necessidades escolares. Dessa forma, pode-se perguntar se a Pedagogia envolveria e daria conta do espaço não escolar.

Sabe-se que a educação é inerente à sociedade humana desde sua origem. Antes de ser escolarizada, antes de existir a escola moderna, a educação era realizada de forma livre, sendo repassados elementos históricos e culturais de geração em geração, principalmente por meio do ensino cotidiano. Nesse sentido, Brandão (2005) diz que

[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos [...] (p. 10).

Desde o final do século XX, Brandão (2005) apontava as dimensões educativas da sociedade ao dizer que “ninguém escapa à educação. (...) Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (p. 7). Com a intensificação da globalização e desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, no século XXI, são inegáveis as dimensões educativas e a diversidade de práticas pedagógicas presentes em toda a sociedade, atendendo aos mais variados projetos de formação humana ou de desumanização, como afirma Freire (2019). Na contemporaneidade, estamos diante de uma sociedade pedagógica, sociedade educativa, sociedade do conhecimento, o que levou ao desenvolvimento de conceitos, no âmbito da Pedagogia, tais como educação permanente, educação ao longo da vida, educação social (Severo, 2015).

Dessa forma, refazendo a pergunta feita acima, pode-se questionar: é possível continuar existindo um curso de Pedagogia que desconsidere toda essa multiplicidade de práticas educativas e possibilidades de atuação da(o) Pedagoga(o) para além do espaço escolar? Pensando a partir de Severo e Zucchetti (2021), pode-se ainda perguntar: até quando as tramas curriculares do curso de Pedagogia vão continuar essencializando a Pedagogia, tratando “os sujeitos educativos a partir do binômio

‘professor(a)-aluno(a)’, os saberes educativos como ‘conteúdos de ensino’ e a organização do trabalho pedagógico como processo instrucional”? (p. 323).

Compreendo, assim como Severo (2015) e Severo e Zucchetti (2021), que é necessário levantarmos a bandeira da Pedagogia enquanto ciência da educação para que possamos ampliar os horizontes da Pedagogia para pensar, refletir, problematizar os cenários plurais de ensino e aprendizagem que estão postos na sociedade contemporânea e que produzem novos cenários de atuação da(o) Pedagoga(o).

Dessa forma, segundo Severo e Zucchetti (2021), a Pedagogia é o campo legítimo para produção crítica a respeito da Educação Não Escolar (ENE) e, para isso, é necessário assumir que:

- a) a profissão pedagógica tem-se reinventado no contato com saberes e modos de ação que constituem âmbitos de trabalho educativos não escolares muitas vezes invisibilizados pelo curso de Pedagogia (...).
- b) cabe à Pedagogia, como Ciência da Educação, ou seja, campo de conhecimento sobre os diferentes sentidos e modos de educar entendidos como expressão de sociabilidades vinculadas a contextos sociais, históricos e políticos distintos, configurar repertórios teóricos-metodológicos que problematizem esses âmbitos e fundamentem a ação crítico-reflexiva de pedagogos(as) que neles se inserem (p. 323).

Vê-se que, para se conceber a ENE como legítima ao campo da Pedagogia, é preciso pensá-la a partir da perspectiva de Ciência da Educação e assumir que o curso de Pedagogia é, atualmente, restritivo nesse sentido, pois, apesar das DCNs permitirem a formação profissional para além do espaço escolar,

[...] a docência como conceito síntese das diferentes práticas pedagógicas, se constitui em um dos obstáculos para o diálogo entre a formação de pedagogos(as) e as demandas formativas emergentes para além da escola, em função de uma representação restritiva da própria Pedagogia [...] (Severo e Zucchetti, 2021, p. 323).

Severo e Zucchetti (2021) fazem a distinção entre os conceitos de Educação Não Formal (ENF) e Educação Não Escolar (ENE). Segundo eles, o conceito de ENF surgiu, nas décadas de 60 e 70 do século XX, proposto por Coombs (1968), “a partir da constatação da crise da escola e de seus limites”, valorizando “saberes e experiências que atravessavam diferentes tempos e espaços sociais” (p. 325). Esse conceito atendia a dois sentidos antagônicos, um voltado para a produção de sujeitos vinculados às demandas do setor produtivo e outro voltado para uma educação popular transformadora (p. 325).

O limite desse conceito de ENF é posto pelos autores ao demonstrar que as práticas desenvolvidas nesse âmbito não eram de fato informais. Havia níveis de formalidade envolvidos, de fato, “mediações pedagógicas viabilizadas pela organização sistemática do trabalho dos educadores(as), inclusive podendo ser atravessadas por tendências tão tradicionais quanto aquelas empregadas pela escola”, pautando-se, muitas vezes, apenas na negação do escolar (Severo e Zucchetti, 2021, p. 326).

O termo Educação Não Escolar (ENE) é de uso recente e popularizado a partir das DCNs para o curso de Pedagogia. Apesar de disciplinarem tal atuação, as DCNs não impulsionaram a inserção da ENE na formação inicial de Pedagogas(os), “pois os processos curriculares se centram no magistério escolar e ignoram as especificidades dos diferentes saberes e práticas em ENE, subsumindo-se a disciplinas genéricas e pouco articuladas aos componentes e atividades curriculares” (Severo e Zucchetti, 2021, p. 328).

Ainda segundo Severo e Zucchetti (2021), o uso da categoria ENE diz respeito às práticas pedagógicas a partir dos contextos em que elas são desenvolvidas, e não tem a ver com ser formal ou informal: “É uma categoria situacional (...) que se aplica à delimitação de um território de práticas pedagógicas plurais, associadas a modelos metodológicos, fundamentos ético-políticos e educacionais distintos, sem ater-se ao processo de negação da formalidade”. O diferencial então está em não se guiar por “parâmetros e normatizadores que configuram o repertório da legislação aplicado, especificamente, à organização e funcionamento dos sistemas escolares regulares” (p. 327).

Severo e Zucchetti (2021) ressaltam que as experiências mais recentes em ENE abordam a ideia de formação de sujeitos em sua integralidade, perdendo a centralidade a dimensão espacial onde ela acontece. Aqui, a intenção formativa é mais importante, e o autor e a autora defendem a potencialidade que a ENE crítica tem para: desvelar processos educacionais de desumanização e agir por sua transformação; estabelecer relações educativas mais democráticas, dialógicas e horizontais; exercer uma Pedagogia Plural que valorize saberes locais/contextualizados e/ou parta deles; validar outras relações com o conhecimento e de abordagem didática; e permitir “um trabalho pedagógico inventivo-operativo inventivo”, portanto, “complexo, fluído e transdisciplinar” (p. 332).

Assim, as práticas pedagógicas não escolares se direcionam ao desenvolvimento humano, orientadas por “um princípio ético-político de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, formação de consciências críticas, comprometimento emancipatório e engajamento comunitário” (Severo e Zucchetti, 2021, p. 334). Apoiados em Formosinho (2010), o autor e a autora afirmam que a identidade profissional da(o) Pedagoga(o) não escolar é de profissional de desenvolvimento humano.

Segundo Formosinho (2010), tal profissional trabalha “com pessoas em contato interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”. Nessa interação e intervenção, produz-se “aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão às normas ou modos de vida” (p. 7).

Diante disso, Severo e Zucchetti (2021) indicam que, para essa identidade profissional se consolidar e legitimar na sociedade, é necessário “avançar no debate sobre a identidade profissional do(a) pedagogo(a) para além do referencial comum que o(a) associa à figura do professor(a)”, pois sua identidade “incorpora elementos que transcendem o âmbito da docência”. É preciso enxergar “o ser pedagogo(a) como uma profissão pedagógica e não somente docente ou escolar” (p. 335).

Falar em profissão pedagógica, ao invés de docente, significa ampliar os “saberes, intervenções e cenários educativos” e reconhecer que “a atuação desse(a) profissional se dá de forma plural, conforme a especificidade dos diferentes espaços de atuação, distinta do trabalho docente”. Portanto, requer “uma formação mais específica no que tange ao domínio de saberes e técnicas necessárias ao seu engajamento em espaço de ENE”, deslocando o foco do currículo da formação de professor(a) para formação de pesquisador(a) da educação como prática social (Severo e Zucchetti, 2021, p. 336).

Severo e Zucchetti (2021) argumentam que, quando se entende a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação e não como “tecnologia da docência”, também se compreende “a legitimidade da ENE como campo de exercício laboral da profissão pedagógica”, pois entende-se que “o(a) pedagogo(a) é um(a) profissional da Educação em sentido amplo e não somente um(a) professor(a), embora o possa ser em circunstâncias específicas”. Dessa forma, utilizando o referencial teórico-metodológico da Pedagogia, exercerá “as ações de concepção, pesquisa,

planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não-escolares”, sendo um “agente crítico e consciente de sua função profissional implementada como práxis transformadora” e tendo sua identidade profissional associada a “um(a) teórico(a)-prático(a) da Educação, no sentido mais amplo que essa conjugação apresenta” (p. 336-337).

Por fim, ressalta-se que os espaços de atuação não escolar são diversos, tendo Severo e Zucchetti (2021) apresentado alguns onde tem sido expressiva sua atuação no Brasil: Educação Laboral ou organizacional, também conhecida como Pedagogia Corporativa, Empresarial ou Laboral, do Trabalho; Educação Socio-comunitária, no âmbito de Políticas de Assistência Social, Terceiro Setor, Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais; Educação Especializada em Contextos de Saúde; Pedagogia Jurídica, no âmbito do Sistema de Justiça; e Educomunicação, criação e gestão de tecnologias, produtos e processos midiáticos com finalidades educativas.

Pesquisas que visibilizem a atuação e as possibilidades de atuação da(o) pedagoga(o) nesses múltiplos espaços são de suma importância para se desconstruir as representações sociais limitantes a respeito da abrangência da Pedagogia. A atuação fora do ambiente escolar ainda é pouco legitimada, gerando insegurança e falta de identidade entre os(as) profissionais, porém a visibilidade dessa atuação é importante para reconfigurar a identidade das(os) pedagogas(os), estabelecendo de fato o perfil de cientista da educação e agente de transformação social em diversos contextos.

Diante disso, vê-se mais uma vez a pertinência de utilizar as teorias de Bourdieu, Moscovici e Dubar nesta pesquisa, pois através de suas lentes é possível compreender como as estruturas sociais, as representações sociais e os processos de socialização moldam o lugar da Pedagogia na sociedade e a atuação de suas(seus) profissionais, sendo necessário desvelar e questionar essas estruturas e representações e promover novos processos de socializações a partir da Pedagogia pensada como Ciência da educação e da atuação em espaços não escolares.

Após a explanação sobre as teorias que embasam esta pesquisa, na seção seguinte se enfoca o contexto em que esta pesquisa se insere. Assim, será possível compreender melhor a constituição da equipe interprofissional, a inserção da

Pedagogia no Judiciário estadual brasileiro e paraibano e como estou imbricada no campo de pesquisa.

4 CONTEXTUALIZANDO: A EQUIPE INTERPROFISSIONAL, A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA NO JUDICIÁRIO ESTADUAL BRASILEIRO E PARAIBANO E MEU IMBRICAMENTO NO CAMPO DE PESQUISA



O caminho para a inserção da Pedagogia no âmbito do Judiciário, mais especificamente, na justiça estadual, se dá por dois movimentos que culminam na chegada da(o) profissional de Pedagogia nesse espaço. Um dos movimentos ocorre no âmbito da Pedagogia, que começa a ser inserida em outros espaços além do escolar, mesmo em meio aos embates de cunho identitário sobre suas bases epistemológicas, entendendo-a como ciência da educação, e dos questionamentos em torno do currículo de formação do profissional de Pedagogia, problematizando-se a docência como sua base.

O outro movimento se dá no âmbito da Justiça, que vai, progressivamente, ao longo da história, modificando o trato com os processos judiciais envolvendo o público infanto-juvenil, que passa a ser visto como sujeito de Direitos em fase peculiar de desenvolvimento, devendo estar sob a doutrina de proteção integral cunhada a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90).

Em relação às mudanças no campo da Pedagogia, já foram enfocadas no capítulo 3, onde tratei sobre os impasses na construção da identidade profissional da(o) pedagoga(o). Nesta seção, abordo o caminho até a inserção da Pedagogia no TJPB.

4.1 O caminho para a inserção da Pedagogia nas equipes interdisciplinares dos tribunais estaduais brasileiros

A preparação para a inserção da Pedagogia no Judiciário começa quando os olhares dos organismos internacionais se voltam para a situação de negligência e descaso em que se encontravam as crianças e adolescentes em várias partes do mundo. Dessa forma, a partir do século XX, legislação especializada para o público infanto-juvenil vai sendo elaborada e reformulada para se desenhar políticas de atendimento para esse público.

Essa legislação vai normatizando direitos e estabelecendo garantias e proteção; a exemplo, tem-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada, em 1959, na Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual se prevê que:

[...] toda criança, absolutamente sem qualquer exceção, será credora destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem

nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959, p. 1).

Diante disso, uma mudança cultural e estrutural no trato com crianças e adolescentes vai sendo cunhada e várias leis e normativas vão sendo elaboradas. Ainda no cenário internacional, em 1985, são lançadas, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, as Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude, mais conhecidas como Regras de Beijing. Essas regras falam sobre o tratamento devido a jovens que cometeram infrações ou aos quais se imputa o cometimento de uma infração.

São nessas regras, segundo Vêncio Filho (2016), que se lançam as bases para o estabelecimento do olhar de outros profissionais nos processos judiciais concernentes à infância e juventude, além do olhar do juiz. Na regra 16 é reconhecida a necessidade de “relatórios de investigação social” para:

[...] facilitar a adoção de uma decisão justa por parte da autoridade competente, a menos que se tratem de infrações leves, antes da decisão definitiva será efetuada uma investigação completa sobre o meio social e as circunstâncias de vida do jovem e as condições em que se deu a prática da infração (ONU, 1985, p. 10).

Dessa forma, nessas normativas já se reconhece a necessidade do Serviço Social no assessoramento ao(à) juiz(a) da infância e juventude. Esse foi o primeiro profissional a integrar o corpo funcional do Judiciário brasileiro, conforme se verá a seguir, em 1940, nas questões referentes à infância e juventude, sendo hoje esse espaço de atuação denominado de Serviço Sociojurídico e o profissional chamado de assistente social jurídico ou sociojurídico.

No Brasil, esse olhar para questões relacionadas à infância e juventude se iniciou antes mesmo dessas normativas internacionais, pois em 12 de outubro de 1927, já havia sido promulgado o 1º Código de Menores⁶, regulamentado pelo Decreto nº 17.943-A, mais conhecido como código de Mello Mattos, voltado para crianças e adolescentes abandonados e delinquentes, nessa época ainda chamados de menores. Esse é um marco na política da infância e juventude no Brasil, pois foi a

6 Ressalto que a legislação anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente se referia a estes como “menores”, termo utilizado na letra da lei e que reflete a visão que se tinha desse público. Dessa forma, enquanto estiver neste texto tratando de tal legislação também usarei esse termo, entre aspas, denotando que hoje está obsoleto.

primeira lei dedicada à proteção desse público, embora ainda muito longe da proteção integral e permeada de uma visão higienista de proteção do meio, repressiva e moralista (Faleiros, 2011; Carvalho, 2020).

De qualquer forma, os avanços são inegáveis na seara dos direitos e proteção ao público infanto-juvenil, pois abriu espaço para criação dos juizados especializados da infância e juventude. Dessa forma, vai se normatizando o estudo social como necessário nos casos dos “menores” infratores (Vêncio Filho, 2016).

Segundo Vêncio Filho (2016), foi no período de vigência do 1º Código de Menores que se iniciou a presença do(a) assistente social no Judiciário estadual brasileiro. Os(as) profissionais desta área já eram reconhecidos(as) nacionalmente por atuarem no atendimento das necessidades sociais da população brasileira, sendo consensual a pertinência de sua atuação no âmbito do Judiciário, tendo começado, formalmente, junto ao Juizado de Menores, no final dos anos 1940. Em 1950, esse Juizado já contava com um número expressivo de profissionais dessa área contribuindo para a proteção de crianças e adolescentes.

As mudanças sociais ocorridas no pós Segunda Guerra Mundial, os avanços normativos referentes à criança e ao adolescente e as críticas ao 1º Código de Menores ensejaram a modificação deste e, assim, em 1979, instituiu-se o novo Código de Menores (Lei nº 6.697/79) que trazia, “dentre outras tantas novidades, a caracterização da situação de risco ou vulnerabilidade em que a criança ou o adolescente poderiam estar submetidos, permitindo que o(a) juiz(a) suprisse eventuais falhas das políticas públicas para afastar tais situações” (Vêncio Filho, 2016, p. 41).

O Novo Código tratava sobre a “assistência, proteção e vigilância a menores”, mudando-se o enfoque dos “menores” abandonados e delinquentes, para “menores em situação irregular” (Brasil, 1979, p. 2). Estava-se diante da Doutrina da Situação Irregular. O próprio Código definia o que chamava de situação irregular:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal (Brasil, 1979, p. 2).

Nesse Novo Código, havia a previsão de uma equipe para realização de estudo de cada caso, ainda que não definidas suas competências específicas ou quais profissionais deveriam fazer parte dela. O texto do referido Código de Menores apenas citava que, para a aplicação da lei, seria necessário levar em consideração “o contexto sócio-econômico (sic) e cultural em que se encontrem o menor e seus pais ou responsável”, bem como deveria haver “o estudo de cada caso, realizado por equipe de que participe pessoal técnico, sempre que possível” (Brasil, 1979, p. 5).

Muitas foram as críticas, pois esse Novo Código requeria a ampliação do olhar jurídico para as necessidades das crianças e adolescentes. Porém, não havia equipe para realizar essas análises, tendo o(a) juiz(a) que assumir “função pedagógica, psicológica e social sem, porém, possuir a qualificação necessária para tanto” (Vêncio Filho, 2016, p. 41).

Segundo Campello (2012), “em muitos Estados não havia sequer a especialização do(a) então juiz(a) de menores, quanto mais a existência de serviço social para auxiliá-lo(a) na aplicação das medidas previstas no Código de Menores de 1979”. Ainda segundo o autor, “por outro lado, nos tribunais onde havia um serviço social, a seleção de seus profissionais não era científica e nem existia uma formação especializada contínua de seu corpo técnico” (p. 5).

De qualquer forma, esse Novo Código de Menores favoreceu no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) a consolidação da atuação do Serviço Social e levou também à atuação de psicólogos(as) que “entraram no TJSP por meio da Justiça da Infância e Juventude, atuando nas questões da “menoridade”, como voluntários, a partir de 1979”, sendo, em 1981, “contratados pelo Tribunal, passando a assessorar magistrados(as) mediante estudos de caso, avaliação psicológica, apresentação de propostas de intervenção e realização de orientações pertinentes à sua área” (Silva e Silva, 2021, p. 49).

Vale salientar que aqui é o início do trabalho do(a) profissional de Psicologia nas equipes da infância e juventude, mas a porta de entrada desse(a) profissional nos tribunais estaduais brasileiros ocorreu por meio da área criminal, atuando nos manicômios judiciais e nos testes psicológicos, assim como os médicos (Fávero, Melão e Jorge, 2008).

Conforme percebe-se, os caminhos do Serviço Social e da Psicologia se cruzam na infância e juventude a partir de 1979, não tendo a(o) profissional de Pedagogia ainda sido vista(o) como uma(um) integrante necessária(o) nas equipes que atuavam no Judiciário estadual brasileiro.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), avança-se ainda mais nos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Essa Constituição cidadã trouxe inúmeros avanços nas garantias dos direitos humanos, inclusive para o público infanto-juvenil, que passou a ter absoluta prioridade em relação ao “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, sendo dever da família, da sociedade e do Estado “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, art. 227).

Diante disso, o Estado ficou incumbido de programas assistenciais para esse público e de respeitar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade (Ibidem, art. 227). Por sua vez, os Tribunais ficaram responsáveis por organizar seus serviços auxiliares, ou seja, os serviços que necessitassem para auxiliar no cumprimento de suas atividades meios e fins, podendo criar e extinguir cargos, bem como definir a remuneração desses profissionais (Brasil, 1988, art. 96).

Segundo Sousa (2021), essa previsão constitucional em relação aos Tribunais foi o que permitiu que eles incluíssem os serviços profissionais de que necessitavam na infância e juventude, amparando-se, assim, constitucionalmente, a contratação e manutenção, em seus quadros funcionais, de profissionais de diversas especialidades, possibilitando a existência das equipes interdisciplinares para auxiliar aos(as) juizes(as). Portanto, cabia a cada Tribunal regulamentar a quantidade e as especialidades dos(as) profissionais para as suas equipes, bem como definir a remuneração, o que explica as diferenças estaduais em relação à composição das

equipes (quantidade e especialidades necessárias), bem como em relação às atribuições e remuneração dos profissionais.

A nomenclatura equipe interprofissional só foi explicitamente citada na Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA revogou o Código de Menores de 1979 e elevou as crianças e adolescentes à categoria de sujeitos de direitos, ao enunciar em seu art. 3º que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, bem como reforçou o acesso aos direitos com absoluta prioridade conforme já previsto na vigente Constituição Federal (Brasil, 1990, art.3).

O ECA passou a abranger não apenas as crianças “delinquentes”, “órfãs” ou em “situação irregular”, como previa a legislação anterior, mas disciplinou a “proteção integral à criança e ao adolescente” (art. 1º), o que significou a ampliação da competência dos(as) juízes(as) da infância e juventude e de sua equipe, que passaram a atuar em todas as medidas do âmbito cível e criminal em que crianças e adolescentes estivessem envolvidos, inclusive guardas e adoções (Vêncio Filho, 2016).

Isso foi um grande avanço para o estabelecimento das equipes interprofissionais nas Varas da Infância e Juventude, pois as colocou no rol dos Serviços auxiliares do Poder Judiciário e estabeleceu que “cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e da Juventude” (art. 150). Ainda disciplinou as competências mínimas dessas equipes em seu art. 151:

Compete à equipe interprofissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico” (Brasil, 1990, p.151).

Percebe-se que o ECA estabeleceu que a equipe interprofissional passou a, de fato, fazer parte dos serviços auxiliares da justiça, desenvolvendo um trabalho de assessoramento técnico-científico aos juzados da infância e juventude, porém sem especificar a quantidade ou tipo de profissional integrante dessa equipe, ficando sua composição a critério de cada tribunal.

Com a regulamentação das equipes pelo ECA, os tribunais começaram, aos poucos, a implementar equipes interprofissionais para atender ao princípio da proteção integral do público infante-juvenil. Cada tribunal as estruturava de acordo com seus regulamentos internos e foi a partir daí que as(os) profissionais de Pedagogia começaram a se integrar às equipes, mesmo sem uma regulamentação clara que amparasse e legitimasse sua atuação nesse âmbito.

É possível perceber essa integração da(o) profissional de Pedagogia a partir da promulgação do ECA, pois, segundo Silva e Silva (2021), as(os) primeiras(os) pedagogas(os) a atuarem em um tribunal estadual brasileiro ingressaram, por meio de concurso público, no Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR), em 1996, conforme levantamento feito pelos autores no portal de transparência dos tribunais estaduais brasileiros no ano de 2008, como detalhado adiante.

No ano de 2005, um feito histórico e importante para a regulamentação da inserção da Pedagogia no Judiciário acontece. Em meio ao contexto de Reforma do Judiciário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é criado, tendo “por finalidade aperfeiçoar o sistema judiciário brasileiro, por meio de exercícios dos controles administrativo e financeiro” (Krüger e Freitas, 2021, p.6). Esses controles são exercidos por meio de elaboração da “política judiciária, da elaboração de planos estratégicos, planos de metas, programas de avaliação institucional, relatórios estatísticos semestrais sobre as movimentações processuais e demais indicadores acerca da atividade jurisdicional no País, entre outros” (p.7).

Uma das áreas para a qual o CNJ começa a voltar a sua atenção é a da Infância e Juventude. Dessa forma, no ano de 2006, após 16 anos da vigência do ECA, esse órgão fez um levantamento para verificar se os tribunais já haviam estruturado suas equipes interdisciplinares e percebeu que, na maior parte das Comarcas dos tribunais estaduais brasileiros, inexistiam equipes interprofissionais, expedindo, assim, a Recomendação Nº 2, em 25 de abril do referido ano, orientando os Tribunais de Justiça dos Estados a que:

[...] em observância à legislação de regência, adotem as providências necessárias à implantação de equipes interprofissionais, próprias ou mediante convênios com instituições universitárias, que possam dar atendimento às comarcas dos Estados nas causas relacionadas a família, crianças e adolescentes, devendo, no prazo de 06 (seis) meses, informar a este Conselho Nacional de Justiça as providências adotadas (Brasil, 2006a, p. 2).

Observa-se que foi recomendado adotar providências quanto à implantação de equipes interprofissionais não apenas para a infância e juventude, conforme prevê o ECA, mas também para as causas relacionadas à família. Além das providências quanto às equipes, por meio da Recomendação Nº 5 de 04 de julho de 2006, orientou o estudo da “conveniência, viabilidade e eventual implementação ou efetivação de varas especializadas em Família, Sucessões, Infância e Juventude e no âmbito dos Tribunais, de Câmaras ou Turmas com competência exclusiva ou preferencial sobre as aludidas matérias” (Brasil, 2006b, p. 2). As Varas especializadas permitiriam que cada equipe e juizado se aprofundassem e recebessem apenas processos de sua competência específica, levando à celeridade na resolução das situações dos públicos envolvidos.

Dois anos após essas recomendações do CNJ, em 2008, a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP), em comemoração aos 18 anos do ECA, divulga um documento com o resultado de um levantamento realizado sobre o “efetivo cumprimento dos compromissos políticos assumidos não apenas em âmbito interno (...), mas também em âmbito internacional”, pelo Brasil, em relação à causa da criança e do adolescente (ABMP, 2008, p. 9).

Dessa forma, apresenta que “muitos dos desafios de 18 anos atrás se mostram praticamente os mesmos” (p. 10), em decorrência, “de um lado, [d]a elevada demanda feita às Varas da Infância e da Juventude pela efetivação de direitos de crianças e adolescentes, mas, de outro lado, pela sua reduzida capacidade de ação, em razão da deficiente estruturação material e humana das Varas, Promotorias e Defensorias” (p. 10). Aponta também que foi percebida “uma falta de reconhecimento de prioridade do direito de crianças e adolescentes pelas instituições do Sistema de Justiça, em manifesta afronta ao preceito constitucional do art. 227. Esta prioridade só pode ser afirmada se alguns pressupostos forem observados” (ABMP, 2008, p. 11).

Quatro pressupostos são apontados, dentre eles: “a necessidade de varas especializadas em conformidade com o grau de complexidade de problemas [a] que a população infanto-juvenil e suas famílias estão expostas” e “o imperativo suporte de equipes interdisciplinares, capacitadas a uma atuação específica e própria ao Sistema

de Justiça na garantia de direitos individuais e coletivos de crianças e adolescentes” (ABMP, 2008, p. 12).

Nesse sentido, o documento aponta a necessidade de: especialização do Sistema de Justiça da Infância e Juventude; e estabelecimento de proporcionalidade entre as Varas especializadas, equipes interprofissionais e a população, visto haver falta de critérios formais no país para definir essa proporcionalidade (ABMP, 2008, p. 14).

Também foi mostrada a “precariedade da assessoria aos magistrados pela inexistência ou insuficiência de equipes interprofissionais nas Varas da Infância e da Juventude” ABMP, 2008, p.17), tendo essa conclusão se norteado pela avaliação da existência efetiva de equipes técnicas na estrutura do Judiciário, a diversidade de profissionais que compõem as equipes técnicas, a distribuição geográfica desses profissionais no Estado, avaliando-se os critérios de estruturação das equipes, e, por fim, o grau de demanda populacional sob responsabilidade desses técnicos, considerados por categoria e em sua totalidade.

No levantamento em exposição, foram mostrados os quantitativos de profissionais das equipes interdisciplinares atuando nas Varas da Infância e Juventude em todos os tribunais estaduais brasileiros. Dessa forma, o relatório da ABMP (2008) apontou que havia 2.552 profissionais compondo essas equipes, sendo 1.752 (68,65%) da área de Serviço Social, 757 (29,6%) da área da Psicologia, 18 de Pedagogia (0,8%) e 25 (1%) de diversas outras profissões, dentre eles profissionais da antropologia. No quadro abaixo está a distribuição desses números apresentados por região e estados que tinham equipes.

Percebe-se que, na realidade brasileira, a legislação havia avançado na regulamentação das equipes interdisciplinares para atender ao princípio da proteção integral do público infanto-juvenil, mas, na prática, mesmo depois de 18 anos do ECA, ainda havia muito o que se fazer para garantir a proteção integral da criança e do adolescente, incluindo a estruturação dessas equipes.

Quadro 4 - Distribuição das equipes por região e estados em 2008

REGIÕES/ESTADOS	SERVIÇO SOCIAL	PSICOLOGIA	PEDAGOGIA	OUTROS
NORTE (AC, TO, PA, RO)	56	16	2	1
NORDESTE (AL, BA, PI)	16	12	2	0
SUL (PR, SC, RS)	181	146	9	23
SUDESTE (RJ, SP, ES, MG)	1428	550	0	0
CENTRO-OESTE (MT)	58	18	0	0
DISTRITO FEDERAL	13	15	5	1
TOTAL	1.752	757	18	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados retirados do relatório ABMP (2008).

Conforme o quadro acima, apenas 16 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, tinham alguma equipe funcionando. A ABMP apontou que Acre, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Piauí, Tocantins e Pará contavam “com equipe apenas nas capitais ou, no máximo, em algumas poucas grandes cidades”, enquanto que “Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo procuraram diversificar a presença de equipes técnicas em suas comarcas” (ABMP, 2008, p. 46). É notório o quão desigual era a presença de equipes para assessorar os juizados da infância e juventude nos estados brasileiros, ensejando medidas do Sistema de Justiça para minimizar tal situação.

Em relação às categorias profissionais presentes nas equipes, pode-se perceber, a partir do quadro acima, a disparidade de profissionais entre as categorias, sendo a maioria composta por assistentes sociais, em seguida, por psicólogos(as) e, por último, as(os) profissionais de Pedagogia, tendo também alguns outros profissionais que não foram especificados pelos tribunais.

Associo essa expressiva quantidade de assistentes sociais no Judiciário, na época do relatório (ABMP, 2008), ao entendimento dos tribunais de que essa seria uma área essencial para o assessoramento técnico-científico aos(às) magistrados(as), vista a reconhecida atuação desses(as) profissionais em questões ligadas ao âmbito social, fato que também os(as) levou a serem inseridos(as) com primazia nessas equipes.

O número de psicólogos(as), com o segundo maior percentual (29,6%) de atuação nas Varas da Infância e Juventude, a meu ver, está associado a sua rápida legitimação no espaço Judiciário, visto já ter uma atuação anterior na esfera criminal, tendo tido sua aceitação nas equipes interprofissionais sem maiores obstáculos.

Nessa época, o ínfimo percentual de profissionais de Pedagogia (0,8%) era justificável pelo fato de ser a categoria profissional mais recente a ser inserida no âmbito do Judiciário e não haver, até o período em que foi realizado o levantamento da ABMP, regulamentação quanto à composição mínima das equipes. Sem prejuízo de outros motivos, infiro também que esse baixo percentual estava relacionado ao desconhecimento, por parte dos(as) gestores(as) e demais trabalhadores(as) dos tribunais estaduais brasileiros, da atuação da(o) Pedagoga(o) fora do espaço escolar, pois as representações sociais dessa profissão, para eles(as), estão relacionadas ao âmbito escolar, como se depreende de vários relatos contidos no livro organizado por Amaral, Severo e Araújo (2021), assim como afirma Bernardes (2021) ao se referir à dificuldade inicial das(os) pioneiras(os) da Pedagogia ao ingressar no Judiciário.

O próprio relatório da ABMP problematizou essa disparidade entre os profissionais das equipes, afirmando ser perceptível “a visão restritiva da qualificação das equipes interprofissionais em todo o país, limitada, na imensa maioria dos casos, apenas a psicólogos e assistentes sociais” (ABMP, 2008, p. 72). Na visão da ABMP, ter apenas esses profissionais na equipe era “inadequado à premissa fundamental de incorporação das equipes técnicas no corpo de assessoramento dos(as) magistrados(as)” (ABMP, 2008, p. 72), pois “se o ponto de partida é o reconhecimento da complexidade das demandas apresentadas ao Sistema de Justiça para decisão, não se pode esperar que todas elas sejam equacionadas por um corpo técnico de tão circunscrita formação” (Ibidem).

Concordo com a posição da ABMP e aqui elucido que não se trata de minimizar a capacidade profissional dessas duas categorias para atuarem nas equipes interprofissionais, pois vêm contribuindo para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Mas, assim como a ABMP, defendo a necessidade de inserção de outras categorias profissionais nas mesmas, referindo-me, especificamente, às(aos) profissionais de Pedagogia, por compreender a necessidade de uma visão holística para o encaminhamento das demandas do público infanto-juvenil, necessária também

em outros espaços e situações que envolvam o ser humano dentro do âmbito do Judiciário e, de forma mais abrangente, nas demais instituições do Sistema de Justiça.

O relatório da ABMP segue defendendo seu posicionamento diante da situação desvelada com a pesquisa, considerando grande violação de direitos das crianças e dos adolescentes a permanência do quadro apontado no Judiciário estadual brasileiro, indicando a necessidade de complementação da Resolução nº 2 do CNJ, já mencionada acima. Dessa forma, aponta que “a estruturação de equipes técnicas interdisciplinares é condição fundamental para a efetivação da garantia de direitos”, não sendo suficiente “haver equipes sem que haja uma discriminação do número de técnicos suficiente para assessoramento dos magistrados” (ABMP, 2008, p. 74).

Nesse sentido, propõe uma forma de estruturar as equipes, apoiada nas ideias de Liberati (2003), que defendia a composição das equipes interdisciplinares por assistentes sociais, psicólogos(as), pedagogas(os), psiquiatras e outros especialistas, e nas ideias apresentadas na regulamentação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), nos termos das diretrizes da Portaria 336 de 2002 do Ministério da Saúde. Essa portaria prevê o funcionamento do CAPS com equipes que trabalhem de forma interdisciplinar com seu quantitativo estabelecido em razão da “diversidade populacional, conforme o tamanho das cidades e o nível de complexidade dos problemas que essas grandezas costumam representar” (ABMP, 2008, p. 77).

Diante disso, destaco que o documento faz um registro do entendimento do funcionamento das equipes:

Entende-se que a atuação da equipe interdisciplinar ocorre com o uso dos instrumentos próprios de cada disciplina que, adaptados à situação institucional e judicial, possibilitam a elaboração de relatórios informativos e propositivos, que ao comporem os autos, permitem ao magistrado a tomada de decisão, o devido acompanhamento da implementação da medida e da avaliação de seu impacto sobre os sujeitos da ação judicial em curso e a problemática por ela tratada (ABMP, 2008, p. 77).

Também aponta a necessidade de atuação dessas equipes em outros juizados:

[...] considera-se que o campo de trabalho das equipes interprofissionais não se restringe à área da infância e da juventude, estendendo-se tradicionalmente aos litígios familiares e, hoje, são obrigatórias nos processos relativos a idosos e violência doméstica, aumentando consideravelmente seu campo de atuação e, por conseguinte, seu volume de trabalho (Ibidem, p. 78).

E ainda reconhece a necessidade de profissionais de Pedagogia e outros, mesmo que em menor número do que o de assistentes sociais e psicólogos(as):

[...] a ABMP entende que, na medida em que houver maior número populacional, devam ser ampliadas as qualificações dos profissionais de suporte, incluindo-se outras profissões em número menor a de assistentes sociais e psicólogos, como pedagogos ou sociólogos, à vista da necessidade de suporte nas ações de interesses difusos e coletivos (Ibidem, p. 78).

No entendimento dos(as) elaboradores(as) do documento da ABMP, era clara a pertinência da(o) Pedagoga(o) e a legitimidade desta(e) profissional para compor as equipes interdisciplinares e, para mostrar essa pertinência, vai em busca de referencial teórico que ampare a ideia defendida, encontrando-o no âmbito da Pedagogia Social que aponta a(o) “pedagoga(o) social” como uma(um) profissional necessária(o) à equipe:

O Pedagogo social, no entendimento da Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado, lida com uma série de especialidades que, na classificação de Quintana, são as seguintes: atenção à infância com problemas (abandono, ambiente familiar desestruturado...); atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias...); atenção à juventude (política de juventude, associacionismo, voluntariado, atividades, emprego...) atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção, separações...); atenção à terceira idade; atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos; pedagogia hospitalar; prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo; prevenção da delinqüência (sic) juvenil; atenção a grupos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários); promoção da condição social da mulher; educação de adultos e animação sócio-cultural (sic) (ABMP, 2008, p. 79-80).

Por fim, o documento da ABMP ainda apontou a tendência à terceirização das equipes e desaprovou tal situação, indicando não apenas a “necessidade de pessoal qualificado academicamente, por profissões regulamentadas por Lei, como ainda na quantidade necessária à execução dos serviços e de forma permanente, e sempre por contratação por meio de concurso público” (ABMP, 2008, p. 80).

Entendo que esse documento gerou repercussões no Poder Judiciário, pois, em 2009, o CNJ reforçou a importância da estruturação das Varas da Infância e Juventude e anunciou o início de uma pesquisa que objetivou elaborar o diagnóstico

da estrutura das varas com competência em matérias da infância e juventude, propondo parâmetros para aperfeiçoamento da estrutura existente.

O relatório da pesquisa, intitulado “Justiça Infantojuvenil: situação atual e critérios de aprimoramento”, lançado em 2012, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), citou explicitamente as contribuições do relatório da ABMP (2008) e avançou na definição de um parâmetro para as equipes interprofissionais e para a estruturação dos juizados para o público infantojuvenil. Para as finalidades desta seção, cabe destacar os apontamentos em relação à estruturação das equipes.

Nessa direção, o relatório aponta que, para possuir infraestrutura adequada ao atendimento de seu público específico, as Varas necessitariam da “existência de equipe interprofissional composta de, no mínimo, quatro profissionais, entre assistentes sociais, psicólogos, pedagogas(os) ou médicos”, e que “a atuação de profissionais especializados torna-se instrumento essencial para a consolidação do sistema de garantia de direitos”, pois “a ausência destes profissionais denota insuficiências estruturais para o trato da matéria”, devendo integrar a estrutura mínima de funcionamento de uma Vara da Infância e Juventude (Brasil, 2012, p.32-33).

No documento é lembrado que a exigência dessa equipe não é novidade, pois o ECA, desde 1990, já apontava sua necessidade, e o próprio CNJ já havia expedido a recomendação nº 02/2006 nesse mesmo sentido (Brasil, 2012). A novidade que se percebe no documento é a indicação dos profissionais para compor essa equipe, dentre eles, a(o) pedagoga(o), pelo CNJ, que tem o poder de recomendar e determinar condutas administrativas para melhor eficiência do Poder Judiciário.

Dessa forma, no relatório, o CNJ deixou claro, em várias partes, que era urgente a estruturação dessas equipes e que se faziam necessários pelo menos quatro profissionais, sempre reafirmando a especialidade da(o) profissional de Pedagogia, conforme se vê no seguinte trecho: “a atuação de profissionais especializados, como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, nas varas com competência para julgar causas da infância e juventude, permite fornecer subsídios para a convicção dos magistrados nas decisões judiciais” (Brasil, 2012, p. 42).

Esse reforço e ênfase na composição da equipe demonstra a mesma preocupação dos(as) elaboradores(as) do relatório da ABMP (2008), que ressaltam a necessidade de diversificação dos profissionais da equipe diante da constatação de

que “os resultados referentes à formação dos profissionais que compõem as equipes multidisciplinares apontaram maior representatividade de assistentes sociais, seguida de psicólogos e, em menor número, de pedagogos” (p. 43). Nesse sentido, apresentaram os dados sistematizados no quadro 2 abaixo:

Quadro 5 - Distribuição do quantitativo de profissionais das equipes multidisciplinares por região em 2009-2010

REGIÕES	SERVIÇO SOCIAL	PSICOLOGIA	PEDAGOGIA
NORTE	36	23	14
NORDESTE	68	40	14
SUL	44	20	10
SUDESTE	314	222	2
CENTRO-OESTE	28	23	3
TOTAL	490	328	43

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados retirados do relatório CNJ/IPEA (Brasil, 2012).

Nesse quadro, observa-se que, no Brasil, conforme dados coletados pelo CNJ, as equipes interprofissionais atuantes nos tribunais estaduais eram compostas de 490 (57%) assistentes sociais, 328 (38%) psicólogos(as) e por 43 (5%) pedagogas(os).

As(os) profissionais de Pedagogia estavam distribuídas(os) da seguinte forma: Pará (12), Paraná (6), Pernambuco (8), Rio Grande do Sul (4), Bahia (3), Distrito Federal (3), Espírito Santo (2), Ceará (2), Tocantins (1), Roraima (1) e Rio Grande do Norte (1).

Ressalta-se que os dados coletados pelo CNJ e apresentados no relatório acima referido foram referentes aos anos de 2009 e 2010 e que, como queriam saber onde havia equipes com pelo menos quatro profissionais, levaram em consideração os dados apenas dos estados que responderam compor as equipes com esse quantitativo de profissionais. Dessa forma, observa-se que o número total de profissionais nas equipes interdisciplinares foi bem inferior ao apresentado no relatório da ABMP (2008). Mas, mesmo com o quantitativo geral inferior, observa-se um crescimento no número de pedagogas(os) inseridas(os) no âmbito do Judiciário estadual brasileiro, tendo saído de apenas 18, em 2008, para 43 no período da coleta de dados do CNJ (2012), demonstrando que essa(e) profissional já estava, na prática,

sendo considerada(o) por alguns tribunais como a(o) terceira(o) profissional a ser inserida(o) nessas equipes. Destaca-se que não há estudo mais recente com o quantitativo atualizado de profissionais nessas equipes. Porém, ressalta-se que esse número deve ser bem superior em decorrência das normativas editadas posteriormente a esse levantamento do CNJ, conforme se verá a seguir.

Visando organizar equipes interprofissionais, surgiram outras normativas que reconheceram e reforçaram a necessidade dessas equipes, abrindo, assim, espaço também para a inserção da(o) pedagoga(o) nas mesmas. Uma dessas normativas parece ter levado em consideração o que o relatório da ABMP (2008) pontuou a respeito da necessidade de haver equipes interprofissionais em outras áreas além da infância e juventude, conforme visto acima.

Nesse sentido, a Lei N° 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e previu em seu título V a necessidade de haver equipes para assessoramento aos juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, inclusive orientando que, na elaboração da proposta orçamentária, o Poder Judiciário previsse os recursos necessários para a criação e manutenção dessas equipes.

Ainda em 2006, outra normativa especifica a importância das equipes interprofissionais. No âmbito da Assistência Social, que está intimamente ligada ao Sistema Judiciário, é instituído o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e, através da Resolução n. 269/2006, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ratificada pela Resolução n. 17/2011, também do CNAS, se estabelece a equipe técnica de referência do SUAS, tendo sido listado(a) a(o) Pedagoga(o), dentre os(as) profissionais prioritários para atuar nessas equipes, tanto nos serviços socioassistenciais quanto na gestão do SUAS.

Em 2012, seguindo essa tendência voltada para o atendimento aos(às) adolescentes que praticam ato infracional, é promulgada a Lei N° 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamentando a execução de medidas socioeducativas destinadas ao público citado. O SINASE estabelece os programas de atendimento socioeducativo, que podem ser de Meio Aberto e de Privação de Liberdade e, para acompanhar tais programas, estabelece, no artigo 12, que as unidades que executem esses programas tenham equipe técnica interdisciplinar, com, no mínimo, “profissionais das áreas de

saúde, educação e assistência social”, podendo ser acrescidos outros profissionais (Brasil, 2012).

Todo esse movimento de estabelecimento de equipes interprofissionais talvez tenha levado o CNJ a adotar medidas mais radicais quanto ao estabelecimento oficial de tais equipes no âmbito do Judiciário estadual. Ambos os relatórios (ABMP e CNJ/IPEA), citados acima, apenas indicavam como deveria ser a composição das equipes, a partir dos levantamentos realizados, e o CNJ, até então, apenas havia recomendado que os tribunais organizassem os juizados com competência em infância e juventude com equipes interprofissionais, conforme estabelecia o ECA. Não havia, ainda, uma normativa oficializando a estrutura dessas equipes e nem determinando que fossem instituídas. Essa normativa só foi elaborada em 2014 quando o Provimento N° 36/2014 foi lançado pelo CNJ.

Na parte inicial do referido Provimento, o Corregedor Nacional de Justiça, Ministro Francisco Falcão, deixa claro que tal ato foi necessário devido a vários fatores, dentre eles a inexistência de “equipes multidisciplinares em todas as varas do país com competência exclusiva ou cumulativa na matéria de infância e juventude (...) embora imprescindíveis, como dispõem as Leis de n° 8.069/90 e 12.594/12” (CNJ, 2014). Diante disso, é determinado que as Presidências dos Tribunais de Justiça:

[...] III - estructurem, no prazo de 90 (noventa) dias, todas as varas hoje existentes com competência exclusiva em matéria de infância e juventude, bem como a CEJA ou CEJAI do Tribunal, com equipes multidisciplinares (compostas de, ao menos, psicólogo, pedagogo e assistente social), informando a esta Corregedoria Nacional de Justiça as medidas tomadas, inclusive os nomes e qualificação técnica dos profissionais lotados em cada comarca/foro regional ou, no referido prazo, justifiquem as razões da impossibilidade de fazê-lo indicando, no entanto, o cronograma para o cumprimento;

IV - elaborem, no prazo de 90 (noventa) dias, projeto de implementação progressiva de equipes multidisciplinares em cada uma das demais varas com atribuição cumulativa da infância e juventude ou ao menos de criação de núcleos multidisciplinares regionais efetivos ou solução similar;

V - informem, no prazo de 90 (noventa) dias, os nomes e qualificação técnica dos profissionais que compõem a equipe de apoio e a equipe multiprofissional na estrutura da Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal [...] (Brasil, 2014, p.2).

Aqui ocorre a entrada oficial da(o) Pedagoga(o) nos Tribunais de Justiça estaduais, pois é a primeira norma que indica, de forma direta, o seu pertencimento

às equipes interprofissionais de assessoramento aos(as) magistrados(as). Diante disso, observa-se que o CNJ determinou que essas equipes fossem compostas no mínimo por psicólogos(as), assistentes sociais e pedagogas(os), e que, dentro do prazo estipulado (90 dias), todas as Varas existentes à época, com competência exclusiva em matéria de infância e juventude, bem como a Comissão Estadual Judiciária de Adoção (CEJA) ou Comissão Judiciária de Adoção Internacional (CEJAI) do Tribunal, reestruturassem ou criassem essas equipes de acordo com o determinado. Em caso de impossibilidade justificada, poderiam indicar cronograma em que fosse possível cumprir o determinado.

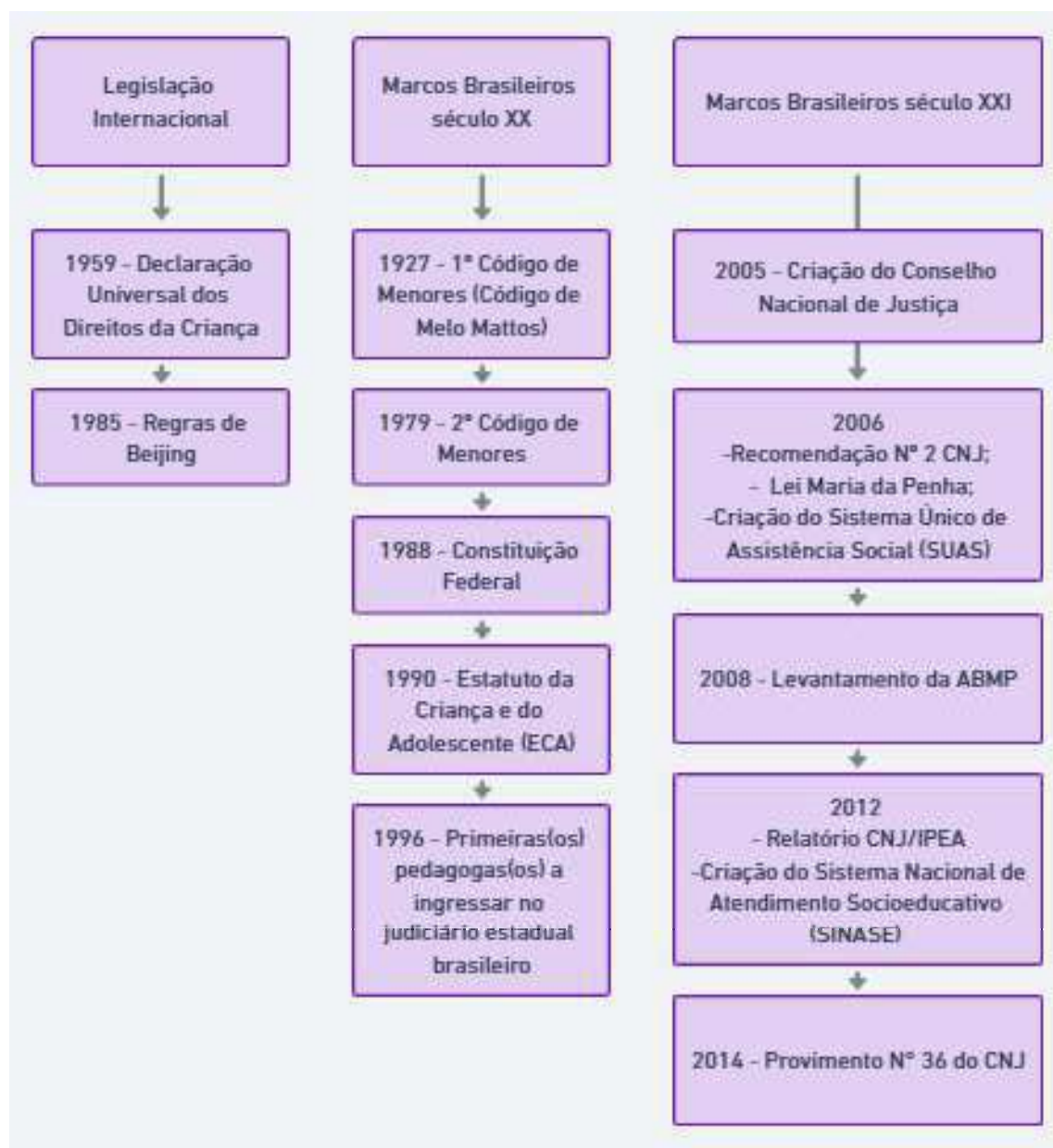
Para as Varas com competências cumulativas, ou seja, que atendem outras demandas além da Infância e Juventude, foi determinado o mesmo prazo para que enviassem projetos para implementação progressiva das equipes ou, no mínimo, o estabelecimento de núcleos multidisciplinares regionais. O legislador buscou ainda compreender a estrutura das Coordenadorias da Infância e Juventude, que são órgãos permanentes de assessoria da Presidência do Tribunal. Essa Coordenadoria é responsável, dentre outras atribuições, por colaborar para o aprimoramento da estrutura do Judiciário na área da Infância e da Juventude e dar suporte às equipes multiprofissionais, devendo ela mesma ser composta por equipe dessa natureza.

Desde 2012, o CNJ não lançou nenhum outro relatório sobre a situação atual das Varas da Infância e Juventude quanto ao estabelecimento e composição das equipes interprofissionais, mas percebe-se que essa determinação não foi cumprida por todos os estados brasileiros, pois, segundo pesquisa realizada por Silva e Silva (2021), até maio de 2018, havia alguns tribunais que não possuíam pedagogas(os) em seus quadros funcionais, conforme se verá detalhadamente mais à frente.

Diante desse cenário, os tribunais estaduais foram incrementando aos poucos suas equipes interdisciplinares com as(os) profissionais de Pedagogia. Conforme visto nos relatórios da ABMP (2008) e do CNJ/IPEA (2012), antes dessa determinação de 2014 do CNJ, já havia sido iniciada a inserção dessa profissão nas equipes interdisciplinares, conforme constataram Silva e Silva (2021), cuja pesquisa será detalhada na próxima seção.

Em resumo, pode-se visualizar os marcos brasileiros que culminaram com a necessidade de inserção da Pedagogia nas equipes interprofissionais no Judiciário brasileiro no quadro 6 abaixo:

Quadro 6- Legislação internacional e marcos brasileiros da inserção da Pedagogia nas equipes interprofissionais no Judiciário estadual brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados nesta seção (Brasil, 2025)

4.2 Panorama da inserção de pedagogas(os) no Judiciário estadual brasileiro

Mirelly Silva e Pedro Silva (2018), analistas judiciários na especialidade Pedagogia do Tribunal de Justiça de Pernambuco, em Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, fizeram um levantamento nacional sobre o quantitativo, locais de atuação e prática de pedagogas(os) que atuam no Judiciário estadual brasileiro, por meio dos portais de transparência dos tribunais estaduais do Brasil e

de questionários enviados por meio eletrônico a pedagogas(os) identificadas(os), com coleta de dados de 2006 a maio de 2008. Nesse período, conseguiram acessar os portais dos tribunais estaduais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, e recuperar 37 dos questionários enviados. Foram contabilizadas(os) pedagogas(os) localizadas(os) independentemente do local de atuação e do vínculo trabalhista com o órgão, seja estatutário, com contrato temporário, requisitada(o) de outras instituições, credenciada(o) como perita(o).

Os resultados desse levantamento apontaram a existência de 171 pedagogas(os) atuando no Judiciário estadual brasileiro, número animador em relação ao cenário da pesquisa do CNJ/IPEA (2012), com crescimento de 356%, visto que, no referido relatório, só havia 48 profissionais dessa categoria atuando nos TJs em todo o Brasil. Mas, por outro lado, esse número mostra a disparidade entre o quantitativo de psicólogos(as), assistentes sociais e pedagogas(os) atuando nos TJs. Tomando como parâmetro o relatório do CNJ/IPEA (2012), supondo que não houvesse tido mais contratações das duas primeiras categorias até maio de 2018, teríamos uma diferença imensa, visto que teríamos 171 profissionais de Pedagogia, 490 assistentes sociais (286% a mais), 328 psicólogas(os) (192% a mais).

De qualquer forma, esses números representam o potencial de crescimento para a área da Pedagogia Jurídica, pois, conforme visto acima, o Provimento N° 36/2014 do CNJ determinou que as Varas com competência exclusiva em Infância e Juventude devem ter ao menos um(a) profissional de cada categoria em suas equipes interprofissionais. Ora, se esse número está muito desigual, significa que a tendência é se buscar o equilíbrio dentro das equipes e, com isso, o aumento do número de contratações de profissionais da Pedagogia para essas equipes. Ainda podemos apostar nesse crescimento, devido à necessidade dessas mesmas equipes atuarem em outras Varas dos tribunais estaduais, a exemplo da Vara de Violência Doméstica, conforme prevê a Lei Maria da Penha, e da Vara de Família, conforme a ABMP (2008).

Silva e Silva (2021) apresentaram em sua pesquisa a distribuição dessas(es) pedagogas(os) localizadas(os) por região e estado. Até maio de 2018, em cada região do Brasil havia os seguintes quantitativos de pedagogas(os) no Judiciário brasileiro: Nordeste (80); Norte (60); Centro-Oeste (27); Sudeste (01) e Sul (03). Observa-se que a disparidade entre as regiões brasileiras é muito grande, tendo a região Nordeste o maior quantitativo, seguida pelas regiões Norte e Centro-oeste, e as regiões Sudeste

e Sul têm os menores quantitativos, 1 e 3 profissionais de Pedagogia respectivamente. Isso demonstra o potencial de expansão da Pedagogia Jurídica dentro dessas duas regiões.

Além dos quantitativos gerais de cada região, Silva e Silva (2021) fazem análise da distribuição em cada estado. Assim, as(os) 80 pedagogas(os) da região Nordeste estavam distribuídos da seguinte forma: Maranhão (07); Pernambuco (37); Ceará (08); Paraíba (07); Rio Grande do Norte (01); Bahia (02) e Alagoas (18). Nota-se que na Região Nordeste, apenas os Tribunais do Piauí e de Sergipe não haviam inserido profissionais de Pedagogia em seus quadros funcionais, tendo o Tribunal do Maranhão sido o primeiro dessa região a inseri-los, em 2004, mesmo antes da Recomendação nº 02/2016 e o Provimento 36/2014 do CNJ, já citados, possivelmente impulsionado pelas orientações do ECA/90.

Silva e Silva (2021) apontam, ainda sobre a região Nordeste, que o Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco (TJPE) promoveu o maior número de concursos públicos (três), bem como possui o maior número de profissionais de Pedagogia atuando (37). Já o TJPB foi o último a realizar concurso para tal função.

O cenário encontrado na região Norte por Silva e Silva (2021) quanto à atuação de pedagogas(os) no Judiciário foi o seguinte: Tocantins (01); Acre (02); Amapá e Amazonas (04); Roraima e Rondônia (06); Pará (37). A autora e o autor apontaram a presença da Pedagogia Jurídica em todos os estados, sendo o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima (TJRR) o primeiro a inserir essa(e) profissional, tanto em nível regional, quanto nacional, em 1996, porém, chamam a atenção para o fato de que houve estagnação na contratação de pedagogas(os) no TJRR, pois o último concurso desse estado foi em 2011.

Ainda de acordo com o levantamento, a região Centro-Oeste contava com os seguintes quantitativos de pedagogas(os): Goiás (21), Distrito Federal (06), observando-se que, enquanto o Tribunal de Justiça de Goiás possui um quantitativo expressivo de tais profissionais, os Tribunais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não haviam ainda inserido pedagogas(os) em suas equipes interprofissionais.

Em relação às regiões Sul e Sudeste, Silva e Silva (2021) apontaram que havia números baixíssimos de profissionais de Pedagogia em Tribunais estaduais. Na região Sul apenas o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul possuía 03 profissionais dessa área que ingressaram no ano de 2017. Já na região Sudeste foi localizado

apenas um(a) pedagogo(a) no Tribunal de Justiça do Estado Espírito Santo, portanto o estado com o menor número de profissionais de Pedagogia em tribunais estaduais.

Em suma, o panorama da inserção de pedagogas(os) nos Tribunais Estaduais brasileiros, realizado por Silva e Silva (2021), aponta que, até maio de 2018, nove dos tribunais estaduais brasileiros não tinham a presença desse profissional em seus quadros funcionais, descumprindo determinação do CNJ de 2014, sendo a situação mais crítica nas Regiões Sul e Sudeste. Ainda foi possível visualizar que o Tribunal estadual pioneiro nessa inserção foi o TJRR (1996), porém os que ocupam o primeiro lugar, em relação à quantidade de tais profissionais, são o TJPE (37) e o TJPA (37).

Como já mencionei, entendo ser esse cenário não desanimador, mas indicador da potencialidade de expansão da Pedagogia Jurídica, sendo necessária a visibilização de tal campo de atuação da(o) pedagoga(o) através de pesquisas como a desta tese, para que possamos divulgar a legislação que lhe dá base e o panorama de tal inserção, compreender a atuação dessa(e) profissional em cada Sistema Judiciário estadual e demonstrar a importância e necessidade da Pedagogia junto aos diversos âmbitos dos Tribunais estaduais. Não restam dúvidas de que tal campo de atuação surgiu de uma demanda da sociedade e toda a evolução das normativas apresentadas aqui demonstrou a legitimidade da inserção da Pedagogia nesse espaço, tendo o Provimento 36/2014 do CNJ buscado oficializá-la.

4.3 Panorama da inserção de pedagogas no Tribunal de Justiça da Paraíba

Em seus 131 anos de existência, várias Leis organizaram o quadro de pessoal do Tribunal de Justiça da Paraíba. Buscando em seu site, localizei apenas a Lei mais atual de organização judiciária, promulgada em 2010 e atualizada em 2020, tendo sido necessário recorrer ao site da Assembleia Legislativa da Paraíba, onde é possível encontrar várias Leis e normativas referentes ao Estado da Paraíba, dentre elas, as do Poder Judiciário. Nessa coleta, foi possível compreender como ocorreu a integração dos(as) vários(as) profissionais que hoje compõem a equipe interprofissional do Poder Judiciário paraibano ao seu quadro de pessoal.

No site, levando em consideração a legislação que previa o início do estudo social na área da Infância e Juventude, que implicaria em equipe interprofissional para realizá-lo, fiz a busca a partir do ano de 1940, visto ser essa a data em que se verificou,

a nível nacional, o ingresso dos(as) primeiros(as) integrantes das equipes interprofissionais, os(as) assistentes sociais, no âmbito do Judiciário, conforme detalhado em seção anterior. Dentro do período descrito, a Lei de Organização Judiciária mais antiga encontrada foi de nº 3.322 de 1965, que previa, no art. 10, que os Serventuários da Justiça eram órgãos auxiliares da administração da justiça, sendo enquadrados nessa classificação:

I - os escrivães e tabeliães e respectivos substitutivos e escreventes;
II – os oficiais do registro público e do protesto; III – os contadores, partidores e os distribuidores; IV – os depositários públicos; V – os avaliadores judiciais; VI – os porteiros dos auditórios; VII – os oficiais de justiça; VIII – os comissários de vigilância (Paraíba, 1965, art. 145).

No artigo 157 da referida lei, são descritas todas as atribuições de cada um desses serventuários, mas não cita, dentre os integrantes do Poder Judiciário, nenhum(a) assistente social, psicólogo(a) ou pedagoga(o), denotando que não havia ainda equipes para o assessoramento aos juízes da infância e juventude e nem para outras atribuições no TJPB. Ressalta-se que na lei fica explícito que já havia Varas com competência nessa temática, referidas como Vara de Menores, conforme é possível verificar no art. 74 que trata da competência do Juiz de Direito da 6ª Vara da capital, sendo este responsável por, dentre outras atribuições, “processar e julgar os feitos relativos a menores abandonados ou infratores” (Paraíba, 1965, p. 35).

A Lei de Organização Judiciária seguinte a esta foi promulgada em 1971, de Nº 3.645. Esta Lei traz a descrição da reforma no âmbito do quadro de pessoal do TJPB ao anunciar o estabelecimento do Quadro Permanente de Pessoal da Secretaria do Tribunal de Justiça em tela, disciplinando o provimento para novos cargos e aproveitamento do pessoal que já atuava no mesmo. Dessa forma, descreve, em seus anexos I e II, quais cargos e funções passariam a fazer parte desse quadro permanente. Tais anexos da lei encontram-se no Anexo D desta tese.

Foi possível observar, nos anexos referidos, a evolução do quadro de pessoal do TJPB e o agrupamento de cada cargo. A partir da Lei Nº 3.645/71 já se visualiza a integração do(a) assistente social ao Serviço Judiciário estadual fazendo parte do grupo ocupacional das atividades técnico-científicas e auxiliares. Nessa época, no quadro permanente, havia assistente social, médico(a), bibliotecário(a), contador(a), economista e técnico(a) de administração, sendo destinada apenas uma vaga para

cada um desses cargos. No total havia 126 cargos de provimento efetivo e 25 cargos comissionados, totalizando 151 cargos na estrutura organizacional do TJPB, seis destinados a profissionais de nível superior.

Não foi possível verificar qual a intencionalidade da inserção do(a) profissional de Serviço Social no Judiciário paraibano e/ou em que local de fato atuaria, visto que não há, na lei em análise, nenhum detalhamento sobre esse cargo e também não foi localizada nenhuma outra normativa que fizesse tal detalhamento. Infiro que tal inserção pode ter sido um primeiro passo do TJPB em busca de soluções para os casos da Infância e Juventude, visto que, no cenário nacional, a inserção desse profissional se deu nesse contexto de expansão dos direitos da criança e do adolescente, estando em vigência, em 1971, o primeiro Código de Menores que já previa, de forma tímida, estudo social, conforme visto em seção anterior.

Em 1976, há outra mudança na organização judiciária estadual. A Lei N° 3.860 de 15 de outubro de 1976 apresenta uma reorganização dos grupos ocupacionais, fazendo um enxugamento da quantidade de grupos, incluindo alguns cargos, aumentando a quantidade de vagas em alguns deles e instituindo as funções gratificadas. Nessa lei, o(a) assistente social passa a fazer parte do grupo ocupacional “Atividades de nível superior” e há um incremento na quantidade de vagas destinadas a essa profissão. A estrutura do Judiciário passa a contar com quatro profissionais dessa categoria e, com o incremento nas demais funções, passa a ter um total de 231 cargos, sendo 173 efetivos, 26 comissionados e 32 funções gratificadas. Dos cargos efetivos, 27 eram para profissionais de nível superior.

O 2º Código de Menores foi promulgado em 1979, tendo, em 1987, havido nova modificação na organização judiciária do TJPB, através da Lei N° 4.933, mas o cenário não se alterara em relação à equipe interprofissional. Seguindo a Lei de Diretrizes para o Plano de Classificação de Cargos e Funções do Serviço Público do Estado da Paraíba (Lei N° 3.900/1977), continuou havendo apenas quatro assistentes sociais, mas observa-se a ampliação no total geral de cargos, que passou de 231, em 1976, para 278 em 1987, tendo, nos cargos de nível superior, sido inserido o cargo de Odontólogo e passado para 48 o número de profissionais nessa categoria.

A Lei de organização judiciária seguinte à de 1987 é a Lei N° 5.634 de 1992, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ampliava os direitos do público infanto-juvenil, e do ECA, que previa a constituição das equipes

interprofissionais para atuarem nos casos relacionados a esse público. Observa-se, através da Lei Nº 5.634/1992, a repercussão dessa legislação na composição do quadro efetivo do TJPB, pois o anexo I da mesma (anexo E desta tese) traz uma ampliação dos(as) profissionais de nível superior, incluindo também o(a) profissional de Psicologia.

Assim, Psicologia e Serviço Social passaram a ser cargos do grupo de “Serviços de Administração Judiciária”, sendo denominado o cargo de forma genérica como “Administrador Judiciário”. Observa-se na Lei que não há especificação da quantidade de vagas para cada cargo, apenas se informa que para este grupo estava reservada a quantidade de 62 vagas. Embora a lei informe que o detalhamento dos dispositivos dela deveriam ser feitos por meio de Regulamento Administrativo do TJPB, não foi localizado tal documento para obter compreensão sobre as funções destinadas aos(às) profissionais de Serviço Social e Psicologia.

A exemplo da situação do Serviço Social, infiro que há influência da legislação da infância e juventude na inclusão do(a) profissional de Psicologia, pois, em 1992, em nível nacional, diante da recém publicada legislação da área, muitos tribunais já haviam incorporado esse cargo em seus quadros funcionais. Conforme visto em seção anterior, os caminhos do Serviço Social e da Psicologia se cruzam no Judiciário, por meio da infância e juventude, em 1979, após o 2º Código de Menores (Silva e Silva, 2021, P. 49).

Ressalto que aqui estou fazendo a trajetória do ingresso dessas(es) profissionais por meio das leis que organizam a estrutura funcional do TJPB, o que implica dizer que se levam em consideração apenas os cargos que foram criados e mantidos pelo Poder Judiciário, porém, conforme explicitado por Silva e Silva (2021), a partir de 1979 os(as) psicólogos(as) começam a atuar no Judiciário por meio de serviço voluntário. Da mesma forma, não é possível saber a respeito de ingresso por meio de acordos entre órgãos que aceitaram ceder seus funcionários efetivos para o TJPB.

Diante disso, pode-se afirmar que foi a partir de 1992 que houve a previsão de cargos efetivos para psicólogos(as) no TJPB, podendo estes(as) atuar em qualquer âmbito do TJPB, inclusive nas Varas da Infância e Juventude, pois não localizei a descrição das atividades do cargo criado.

Há uma lacuna entre os anos de 1992 e 2002, pois não localizei nenhuma Lei de Organização Judiciária que alterasse a estrutura organizacional do TJPB com

incremento ou retirada de cargos do Serviço Social, da Psicologia ou da Pedagogia. Nesse lapso temporal, observei que várias Leis complementares e Ordinárias trataram da matéria de organização funcional do órgão em tela, porém nenhuma estava relacionada com os cargos acima citados.

Pensando na inserção da Pedagogia e buscando elementos para compreender essa inserção, encontrei uma matéria no *site* do TJPB falando sobre a criação de uma creche na gestão do Desembargador Joaquim Madruga, que se deu no biênio 1993-1995. Sua esposa, Enaura Madruga, foi a fundadora da creche, pois, à época, presidia a Associação das Esposas de Magistrados (AEMP/PB), tendo registrado a referida instituição com o nome de sua mãe “Maria da Luz”. Não foram localizados registros dos(as) funcionários(as) lotados(as) nessa creche e do tipo de vínculo (cedidos, do quadro do Tribunal ou prestação de serviço). Dessa forma, não há como saber se nessa época já havia Pedagogas(os) integrando os quadros funcionais do TJPB. Sabe-se apenas que havia uma instituição educativa ligada a esse órgão e que poderia haver Pedagogas(os) atuando nesse espaço.

Em 1996 é editada a Lei Complementar nº 25 de 27 de junho, que trata sobre a organização e a divisão judiciária do TJPB, porém não especifica a estrutura do corpo funcional. No parágrafo único do art. 173, especifica que “nas comarcas de João Pessoa e Campina Grande, as varas privativas da Infância e da Juventude terão Secretaria específica e quadro de lotação de pessoal estabelecido pelo Tribunal de Justiça, mediante resolução” (Paraíba, 1996, art.173).

A resolução que disciplinou esse artigo da Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba (LOJE) (1996) foi a Resolução nº. 08 de 1998 (Anexo F) que estabeleceu, no âmbito do Judiciário paraibano, o “Grupo Secretaria dos Juizados da Infância e Juventude”, normatizando quais profissionais fariam parte de tal grupo, sendo estes responsáveis por “desenvolver atividades multidisciplinares, nas áreas de Psicologia, Assistência Social e Pedagogia” (Paraíba, 1998).

Tais profissionais ficariam lotados nas Secretarias das Varas Privativas da Infância e Juventude de João Pessoa e de Campina Grande, sendo enquadrados no cargo de Administrador Judiciário I, de provimento efetivo, mediante concurso público. Diante disso, a resolução estabeleceu três vagas para cada um dos profissionais que teriam a incumbência de “desenvolver atividades na sua área específica de formação,

em auxílio às varas respectivas e à política de apoio à infância e à juventude, além de serviços congêneres encomendados pela autoridade superior” (Paraíba, 1998, p. 1).

Dessa forma, esta é a regulamentação que dá origem à inserção da Pedagogia no Judiciário paraibano ligada ao cenário nacional de estabelecimento de equipes multi/interdisciplinares para atuação nas Varas da Infância e da Juventude, conforme previa o ECA (1990). Vê-se que, mesmo antes do CNJ ser criado em 2005 e começar a normatizar a composição das equipes de tais Varas com profissionais da Pedagogia, mediante o provimento n°. 36/2014, o TJPB já havia iniciado a inserção de tais profissionais em seus quadros funcionais.

O ingresso efetivo de Pedagogas(os) no TJPB ocorreu em 2002, quando é realizado concurso para preenchimento das vagas para o cargo de Administrador Judiciário I, conforme mencionaram Laurindo (2015) e Oliveira (2017) em suas pesquisas realizadas na Vara da Infância e Juventude de João Pessoa. Realizei buscas por informações sobre o referido concurso no site do TJPB. Essa busca não foi fácil, pois no portal do tribunal só há informações sobre os concursos realizados em 2008 e 2012. Tendo como parâmetro o ano de realização do concurso, fiz buscas no Diário de Justiça do TJPB (DJ) para localizar o edital e as nomeações realizadas desse concurso.

O DJ do TJPB de 22 de fevereiro de 2002 trouxe o anúncio da abertura do 4º concurso para provimento de cargos na Secretaria do Tribunal de Justiça paraibano, lançado através da Resolução nº 003/2002, em anexo (ANEXO G). Pode-se encontrar a nomenclatura do cargo, requisitos para ingresso, atribuições e remuneração. Para o cargo de Administrador Judiciário I, poderiam se candidatar pessoas que tivessem qualquer uma das três graduações (Pedagogia, Serviço Social e Psicologia), sem especificar quantidade de vagas para cada uma, mas, conforme a Resolução 08/1998, pressupõe-se que seriam 3 vagas para cada cargo. O salário era um pouco maior do que o mínimo daquele ano, que era de R\$ 200,00 reais.

Em relação às atribuições do cargo, percebe-se que não há distinção entre as atribuições de cada profissional, não foi mencionado o trabalho em equipe multi/interdisciplinar, mas mencionou-se o trabalho junto à Infância e Juventude. Isso dá indícios de que os(as) profissionais que realizaram esse concurso podiam não saber qual função de fato exerceriam no Judiciário paraibano, mas sabiam que estariam envolvidas com o trabalho junto às crianças e adolescentes na respectiva

Vara. Também sabiam que poderiam atuar em outras situações e atividades relacionadas à sua formação e, como estava em funcionamento a creche do TJPB, esse também poderia ser um local de lotação.

O Diário da Justiça de 23 de junho de 2002, na página 24, traz o resultado do concurso e, no cargo de Administrador Judiciário I, apresenta o nome de quatro aprovados(as), sendo duas pedagogas, uma psicóloga e um psicólogo. Investigando a lotação de cada um(a) deles(as) para compreender para qual função foram designados(as), localizei no DJ de 01 de outubro de 2002, página 3, a nomeação dos(as) aprovados(as), tendo sido uma pedagoga, um psicólogo e uma psicóloga lotados(as) no 2º ofício da Infância e Juventude, localizado na capital, sendo esse ofício responsável pela parte infracional, ou seja, por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A outra Pedagoga foi lotada na Subsecretaria Judiciária para realização de trabalho administrativo.

Observa-se que ainda sobraram vagas, sendo uma vaga para Pedagogia, uma para Psicologia e três para Serviço Social, pois nenhum(a) assistente social foi aprovado(a). Nas lotações das pedagogas, nenhuma foi destinada para a creche, tendo ficado apenas uma na equipe multi/interdisciplinar da Vara da Infância.

Em 2010, outra LOJE foi editada através da Lei Complementar N° 96 de 03 de dezembro de 2010. Nesta, os cargos foram reorganizados e enquadrados em quatro categorias: Analista Judiciário, Oficial de Justiça, Técnico Judiciário, e Auxiliar Judiciário. Os cargos destinados para o Serviço Social, a Pedagogia e a Psicologia ficaram com a seguinte nomenclatura: analista judiciário – especialidade assistente social, analista judiciário – especialidade psicologia, analista judiciário – especialidade pedagogia. Dessa forma, percebe-se que os cargos deixaram de ter nome genérico (administrador judiciário I) e passaram a ter um nome específico, podendo-se identificar o(a) profissional destinado(a) para aquele cargo.

No art. 335 dessa LOJE de 2010, ficou determinado que “Cada Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher contará com equipe multidisciplinar formada por Analista Judiciário - Especialidade Medicina Psiquiátrica e Analistas Judiciários - Especialidades Assistente Social e Psicologia” (Paraíba, 2010, p. 100). Esses Analistas ficariam lotados nas comarcas sedes da Primeira e da Segunda Circunscrições Judiciárias, que são João Pessoa e Campina Grande, respectivamente. Dessa forma, em João Pessoa e em Campina Grande os juizados

de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher passariam a contar com equipe interprofissional composta por médico(a) psiquiatra, assistente social e psicólogo(a). Nota-se aqui a ampliação da atuação da equipe interprofissional, pois, como visto anteriormente na LOJE de 1996, disciplinada pela Resolução nº. 08 de 1998, essa equipe era destinada à atuação na Vara da Infância e Juventude. Ainda se nota que não foram destinados profissionais da Pedagogia para esses juizados.

Conforme o anexo XII da referida LOJE, os Bancos de Recursos Humanos do Juizado de João Pessoa contariam com uma estrutura mínima de dois(duas) assistentes sociais, dois(duas) psicólogos(as) e um médico(a) psiquiatra, tendo Campina Grande essa mesma quantidade de profissionais integrando sua equipe interprofissional, totalizando quatro profissionais de Serviço Social, quatro de Psicologia e dois(duas) Médicos(as) Psiquiatras atuando em juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.

O art. 336 da LOJE em análise tratou da equipe interprofissional das Varas das Infâncias, estabelecendo que:

Cada comarca-sede de circunscrição judiciária contará com equipe multidisciplinar, formada por Analistas Judiciários - Especialidades Assistente Social, Psicologia e Pedagogia, que prestarão apoio às varas da infância e da juventude das comarcas integrantes das respectivas circunscrições (Paraíba, 2010, p. 101).

Observa-se que para composição das equipes interprofissionais das Varas da Infância manteve-se a mesma estrutura estabelecida na LOJE de 1996: assistentes sociais, psicólogos(as) e pedagogas(os). A novidade apresentada na LOJE de 2010 foi a expansão dessas equipes para além da primeira e segunda Circunscrições (João Pessoa e Campina Grande), sendo agora também implantadas nas demais comarcas sedes: Patos, Sousa, Cajazeiras e Guarabira. A partir daí, todas as Circunscrições passaram a contar com equipes interprofissionais para atuar nos casos envolvendo Infância e Juventude.

O anexo XII da LOJE em análise detalhou a distribuição dessa equipe nas comarcas sedes, como apresentado no quadro 7:

Quadro 7- Distribuição da equipe por comarcas sedes

COMARCA SEDE	VAGAS		
	Assistentes Sociais	Psicólogos(as)	Pedagogas(os)
João Pessoa	11	13	04
Campina Grande	05	05	02
Patos	03	02	01
Sousa	03	02	01
Cajazeiras	03	02	01
Guarabira	03	02	01
TOTAL	28	26	10

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anexo II da LOJE (2010).

A partir da LOJE de 2010, pode-se perceber, em relação à inserção da Pedagogia no TJPB, que houve uma ampliação significativa do número de vagas que passou de três, em 1996, para 10, em 2010, apesar de ainda ser bem inferior ao número de vagas do Serviço Social (32) e da Psicologia (30). Também foi possível perceber que a inclusão da(o) profissional de Pedagogia foi em torno da ideia estabelecida de sua atuação nas questões que envolvem crianças e adolescentes, pois foram destinadas(os) apenas para as Varas de Infância e Juventude.

Após a criação dessas novas vagas, o TJPB lançou, em 2012, concurso público para preenchimento das vagas através do edital N° 01/2012. Nesse concurso, foram ofertadas vagas para diversas especialidades do cargo de Analista Judiciário, tendo sido ofertada a quantidade de vagas previstas na LOJE de 2010 para cada um deles, sendo 32 vagas Serviço Social, 10 para Pedagogia e 30 para Psicologia, com vencimento básico inicial de 3.467,57.

O edital não especificou as atribuições de cada especialidade, mas detalhou como atribuições do Analista Judiciário das áreas de Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Medicina Psiquiátrica as seguintes atividades:

Exercer atividades de planejamento; organização; coordenação; supervisão técnica; assessoramento; estudo; pesquisa; elaboração de laudos, pareceres ou informações e execução de tarefas de elevado grau de complexidade. Formação de equipe multidisciplinar, com a finalidade de prestar apoio aos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e às varas da infância e da juventude das

comarcas integrantes das respectivas circunscrições (FAPERP, 2012, p. 03).

Observa-se que o direcionamento desses cargos de fato era o assessoramento aos magistrados(as), com competência em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e em Infância e Juventude, enfatizando a formação de equipe multidisciplinar.

Nesse concurso de 2012, foram classificadas 10 pedagogas e, conforme informações retiradas do site do TJPB, as nomeações ocorreram de forma gradativa, tendo sido a primeira pedagoga nomeada em setembro de 2016 para a comarca sede de Cajazeiras. Em outubro do mesmo ano, houve mais quatro nomeações, sendo duas para Campina Grande, uma para Guarabira e outra para Patos. No mesmo ano, em novembro, houve mais duas nomeações, sendo uma para João Pessoa e outra para Sousa. Em janeiro de 2017, houve a última nomeação, sendo esta para João Pessoa.

Observa-se que, das 10 vagas destinadas para Pedagogia, foram preenchidas 8 vagas, restando dois cargos vagos em João Pessoa. Posteriormente, foi publicado no Diário de Justiça do TJPB a exoneração da pedagoga que assumiu a vaga da Comarca de Patos e as remoções de duas pedagogas para João Pessoa, sendo uma que havia assumido em Sousa e outra que havia assumido em Guarabira. Também foi publicado no DJ a remoção da que havia assumido em Cajazeiras para a comarca de Patos.

Diante dessas mudanças de lotação que aconteceram, busquei no site do TJPB as atuais lotações das nove pedagogas efetivas atuantes no Judiciário paraibano e verifiquei que estão distribuídas como registrado no quadro 8, adiante.

Observa-se que há três comarcas sede que estão sem pedagogas integrando a equipe multidisciplinar e que, das nove pedagogas atuantes, três não estão atuando em equipe interprofissional, mas sim em outros setores do TJPB: A Gerência de Qualidade de Vida, a Escola Superior de Magistratura da Paraíba (ESMA-PB) e a Gerência de Projetos e Gestão Estratégica. Dessa forma, compreende-se que, a princípio, a Pedagogia foi inserida como um dos saberes necessários para subsidiar as Varas de Infância e Juventude, mas, ao longo dos anos, foi surgindo a necessidade de pedagogas em outras áreas, e estas foram sendo remanejadas.

Quadro 8 - Lotação das Pedagogas no TJPB em 2024

COMARCA SEDE	LOTAÇÃO
João Pessoa	3 – Equipe Multidisciplinar - Varas da Infância e Juventude 1 – Gerência de Projetos e Gestão Estratégica 1 – Gerência de Qualidade de Vida 1 – Escola Superior da Magistratura do TJPB (ESMA/PB)
Campina Grande	2 – Equipe Multidisciplinar - Varas da Infância e Juventude
Patos	1 – Equipe Multidisciplinar - Varas da Infância e Juventude
Sousa	0
Cajazeiras	0
Guarabira	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do TJPB

Embora no levantamento realizado pela ABMP (2008) e pelo CNJ/IPEA (2012) não tenha figurado nenhum(a) Pedagoga(o) como integrante dos quadros funcionais do TJPB, ficou aqui constatado que, desde 2002, já havia Pedagogas no Judiciário paraibano, estando uma delas atuando em equipe interprofissional, tendo sido regulamentada essa entrada na LOJE de 1998.

Sendo assim, apresento no quadro 9 uma atualização do quadro situacional das(os) Pedagogas(os) nos Tribunais de Justiça da Região Nordeste apresentado no livro de Silva e Silva (2021).

Diante dessa atualização do quadro, o TJPB passa a ser o primeiro tribunal da região Nordeste a ter inserido a especialidade de Pedagogia em seu quadro funcional e o segundo do Brasil, pois o primeiro foi o Tribunal estadual de Roraima, que realizou o primeiro concurso para essa especialidade em 1996, conforme Silva e Silva (2021).

Também faço a atualização do número de Pedagogas(os) identificadas(os) em tribunais estaduais brasileiros. Silva e Silva (2021) apresentaram o quantitativo de 80 localizadas(os) na região Nordeste, passando agora para 82. O quantitativo geral, em todo o Brasil, era 171 e passa a ser 173.

Quadro 9- Atualização do quadro situacional das(os) pedagogas(os) nos Tribunais de Justiça da Região Nordeste

TRIBUNAL	QUANTITATIVO	CERTAME(S)
TJMA	07	Ano do concurso: 2004
TJPE	37	Ano dos concursos: 2006, 2011 e 2017
TJCE	08	Ano do concurso: 2008
TJPB	09	Ano dos concursos: 2002 e 2012
TJRN	01 (foi cedido ao TJRN pela prefeitura de Natal)	Concurso: nenhum certame foi localizado
TJBA	02	Nenhum certame localizado
TJPI	-	Nenhum certame localizado
TJAL	18	Seleção simplificada: 2018
TJSE	-	Nenhum certame localizado
Total: 82 pedagogas(os) identificadas(os) na Região Nordeste		

Fonte: Elaborado por Silva e Silva (2021) e atualizado pela autora em 2025.

Ressalto a importância de pesquisas como essas para mapear, de fato, a quantidade e realidade da inserção da Pedagogia nos Judiciários estaduais brasileiros, pois cada localidade possui suas peculiaridades e, muitas vezes, os portais de transparência não estão atualizados ou os cargos originários tinham outras nomenclaturas, como foi o caso do TJPB, sendo necessário que de cada tribunal surjam pesquisas que analisem o histórico e a estrutura interna para que se possa compreender a realidade local.

Após esse panorama histórico e quantitativo, em continuação, no próximo capítulo apresento um mapeamento de pesquisas científicas sobre a atuação de pedagogas(os) no Judiciário estadual brasileiro e a relevância de pesquisas nessa área.

5 MAPEAMENTO SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS NO JUDICIÁRIO ESTADUAL BRASILEIRO: RELEVÂNCIA DE PESQUISAS NESSA ÁREA



Estudar determinada temática requer conhecer as produções científicas que já foram realizadas sobre o mesmo tema. Meyer e Paraíso (2012) dizem que no ato de pesquisar é necessário “movimentarmo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre eles, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (p. 17).

Assim, realizei uma “busca”, em vários portais e locais de buscas, visando coletar o máximo de informações possíveis sobre meu objeto de estudo, tendo em vista a novidade da temática. Nessa busca, tentei utilizar descritores, mas, ao buscar algum descritor no Thesaurus Brasileiro da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para me auxiliar na pesquisa, não encontrei nenhum que estivesse relacionado ao foco desta investigação, pois todos eles estavam relacionados ao âmbito escolar, não se aplicando ao pretendido. Buscando encontrar algum descritor na área jurídica, acessei o Tesouro Jurídico do Conselho de Justiça Federal, porém, também não obtive êxito.

Sendo assim, a busca foi realizada com base nas seguintes palavras-chaves: Práticas de pedagogas(os) no Judiciário; Atuação de pedagogas(os) no Judiciário; O trabalho da(o) pedagoga(o) no Tribunal de Justiça; Pedagogia Jurídica; Pedagogia e Judiciário; Pedagogia e Tribunal de Justiça. Tendo em vista a novidade da temática e a pouca produção na área, não estabeleci recorte temporal.

Ressalto que selecionei os trabalhos que sinalizassem, no título ou no resumo, estudos que demonstrasse as bases teórico-epistemológicas que balizam o fazer da(o) pedagoga(o) no Judiciário e que abordassem a prática/atuação de pedagogas(os) nos Tribunais de Justiça estaduais das diversas regiões do Brasil, bem como nas diversas Varas (Infância e Juventude, Família, Execuções Penais etc.) e espaços possíveis de atuação. Dessa forma, estão incluídos trabalhos com qualquer metodologia que atendessem ao filtro estabelecido: pesquisas bibliográficas/documental, relatos de experiências e pesquisas empíricas. Foram excluídos os trabalhos que tratavam da atuação em outros Tribunais, como os Tribunais Regionais Federais, e em outros espaços do Sistema de Justiça, como o Ministério Público, Defensoria Pública, bem como na socioeducação, no Conselho

Tutelar e nas Instituições de Acolhimento, pois o meu foco é a atuação no Judiciário estadual brasileiro.

Iniciei a coleta buscando pesquisas em nível de pós-graduação com as palavras-chaves acima. Dessa forma, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontrei apenas duas dissertações, publicadas em 2012 e 2020, respectivamente. A primeira desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), que buscou investigar o trabalho realizado por pedagogas(os) em Varas Cíveis e Criminais no Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE/PA) (Freitas, 2012). A segunda, investigou as concepções e processos de atuação de cinco Pedagogas junto às equipes multidisciplinares do Fórum da Infância e Juventude da comarca de João Pessoa-PB, desdobrando reflexões sobre uma perspectiva emergente de conceitos e práticas reconhecidas, atualmente, como Pedagogia Jurídica, um âmbito do trabalho pedagógico não escolar que instiga a ressignificação do que se compreende por Pedagogia e profissão de Pedagoga(o) (Carvalho, 2020).

No portal de Periódicos da Capes foi localizada duas publicações. Um artigo “A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/a jurídico”, autoria de Severo e Melo (2021), abordou elementos da Pedagogia como campo epistêmico, curso e profissão, apontando perspectivas de compreensão do trabalho desenvolvido pela/o pedagoga/o jurídico/a. As reflexões do texto problematizaram a especificidade da Pedagogia e como seus aspectos identitários ocupam a discussão nacional em face de reducionismos que a vinculam, exclusivamente, à educação escolar, desconsiderando configurações de atuação já em desenvolvimento em contextos de desafios emergentes para a garantia e a ampliação do Direito à Educação.

O outro artigo, intitulado “Pedagogia jurídica: perspectivas humanizadoras e emancipatórias no trabalho com infância e juventude judicializadas” de Galo, Melo e Severo (2023) que teve o objetivo de identificar os elementos teórico-metodológicos que dão subsídios à prática pedagógica no Judiciário, assim como as finalidades que a norteiam

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde constam teses e dissertações de 148 instituições de ensino e pesquisa cadastradas, dentre

elas, as da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Diante do achado de apenas duas publicações, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, resolvi ampliar a busca. Realizei a coleta no Repositório Institucional das universidades públicas da Paraíba, onde constam pesquisas científicas divulgadas em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações, Teses, artigos científicos, livros e capítulos de livros produzidos no âmbito da própria instituição. Fiz a busca nos repositórios da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Nessa busca, encontrei três TCCs, em nível de graduação. Um, apresentado no ano de 2015, teve o objetivo de analisar a dimensão pedagógica do trabalho de uma(um) pedagoga(o) da 2ª Vara do Fórum da Infância e Juventude de João Pessoa/PB (Laurindo, 2015). Outro, apresentado em 2017, enfocou os modos de atuação da(o) profissional da Pedagogia no Tribunal de Justiça da Paraíba (Oliveira, 2017). Ambos do repositório da UFPB. Por fim, o de Costa (2019), apresentado na UFCG, buscou compreender as especificidades do trabalho da(o) pedagoga(o) no Poder Judiciário a partir de entrevistas com seis pedagogas(os) atuantes nos estados de Pernambuco, Goiás e Brasília.

Ampliei ainda mais a busca, através do Google Acadêmico e do Google, mantendo as mesmas palavras-chaves. No primeiro, encontrei seis trabalhos: quatro artigos e dois TCCs. Os artigos tinham como objetivos: discutir as políticas públicas que regulamentam o curso de Pedagogia e a atuação do profissional no Tribunal de Justiça do Pará (Freitas e Silva, 2013a) e analisar a formação/qualificação realizada pelo Tribunal de Justiça do Pará para pedagogas(os), identificando como estes estabelecem a relação entre trabalho e qualificação neste ambiente de trabalho (Freitas e Silva, 2013b), sendo Freitas a mesma que produziu a dissertação citada acima; conhecer as práticas pedagógicas dos profissionais da educação que atuam no âmbito do Tribunal de Justiça do estado de Goiás (TJGO) (Lopes, 2016); e analisar as possibilidades e dificuldades encontradas na atuação da(o) pedagoga(o) no âmbito do TJPE (Araújo e Andrade, 2016).

Os TCCs eram de concluintes do curso de Pedagogia. Um deles objetivou investigar as potencialidades e os limites da atuação da(o) pedagoga(o) no

assessoramento a magistrados no atendimento a usuários de drogas do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) (Gomes, 2017); o outro buscou compreender as especificidades do trabalho da(o) pedagoga(o) no Poder Judiciário, entrevistando pedagogas(os) atuantes em Pernambuco, Goiás e Brasília (Costa, 2019).

No Google, encontrei mais duas referências, sendo um TCC, em nível de especialização, e um livro. O TCC, localizado a partir de uma matéria no site do Tribunal de Justiça de Pernambuco, teve como objetivo compreender as práticas de pedagogas(os) atuantes nos Tribunais de Justiça brasileiros, questionando-as(os) sobre como representam tais práticas em face da suposta emergência de uma Pedagogia Jurídica (Silva e Silva, 2018). Já o livro intitulado “Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no Judiciário” foi organizado por Melo e Santos (2015), pedagogas atuantes no TJPE, e reúne 15 artigos sobre as experiências de pedagogas e pedagogos desse mesmo TJ.

Ainda, como resultado da busca no Google, apareceu, no ano de 2018, o I Encontro Nacional de Pedagogia Jurídica do Brasil, entendido como a prática de pedagogas(os) no Judiciário, que reuniu pedagogas(os) de diversos Tribunais estaduais do Brasil. Esse evento, pioneiro no Brasil, ocorreu nos dias 25 e 26 de outubro de 2018, em Goiânia, e buscou proporcionar diálogos entre pedagogas(os) dos diversos tribunais a partir de mesas redondas e círculos de diálogos, não havendo inscrições de trabalhos passíveis de serem analisados aqui.

O encontro contou com mais de 300 inscritos, entre profissionais de pedagogia de diversos Tribunais estaduais do Brasil, bem como professores(as) universitários(as) interessados(as) na área, e estudantes de graduação em Pedagogia, além de magistrados(as) do TJGO. Houve representação de pedagogas e pedagogos dos tribunais de Goiás, Tocantins, Maranhão, Acre, Pará, Amazonas, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraná, Roraima, Bahia, Rondônia e Distrito Federal. Não houve presença de nenhuma das pedagogas em exercício no Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB). Até o presente momento, não foi realizado nenhum outro evento nacional de Pedagogia Jurídica no Brasil.

Pesquisei, ainda em um importante evento nacional da área da educação, o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A busca

foi realizada nos seus 23 Grupos de Trabalhos (GTs), dentre eles o GT 09 (Trabalho e Educação), mas não encontrei nenhum trabalho de interesse.

Além das pesquisas em sites, realizei curadoria de livros, ebooks e coletâneas sobre a temática no Brasil. Já havia localizado no Google o livro escrito por Melo e Santos (2015), descrito acima, e localizei mais três livros e uma coletânea em Revista.

No ano de 2021, houve o lançamento de três deles. Uma coletânea de pesquisas sobre a Pedagogia Jurídica no Brasil, intitulada “Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção”, organizada por Amaral, Severo e Araújo (2021) com vinte e quatro artigos. O livro “Pedagogia Jurídica: contribuições do pedagogo em Varas de Infância e Juventude” de autoria de Bernardes (2021) e o de Silva e Silva (2021) já citado no capítulo anterior intitulado “As práticas do pedagogo nos Tribunais de Justiça brasileiro”.

Em 2024, foi lançada uma coletânea na Revista Epistemologia e Prática Educativa “A Pedagogia no Campo Jurídico”. Esta é composta por treze artigos organizados por Orzechowski, Silva e Amaral (2024) que apontam a relevância da Pedagogia como Ciência que promove a educação humana e reafirma a importância de práticas pedagógicas em espaços não escolares, tal qual a Pedagogia Jurídica.

Diante da relevância dessas publicações para esta tese, todas foram analisadas juntamente com as demais publicações coletadas, sendo que na primeira coletânea organizada por Orzechowski, Silva e Amaral (2024) dos treze artigos que a compõe, seis foram excluídos da análise conforme os critérios de exclusão expostos acima.

Ao total, foram coletadas 19 publicações, circunscritas do ano de 2012 a 2024, sendo: duas dissertações; seis TCCs; quatro artigos publicados em periódicos, sendo dois sem Qualis na área da educação; dois trabalhos completos apresentados em eventos em forma de artigo, sendo um em evento local e o outro em evento nacional; quatro livros e uma coletânea em Revista.

Os livros de Bernardes (2021) e o de Silva e Silva (2021), contou como uma publicação cada um. Os demais, contamos individualmente cada artigo apresentado na coletânea como uma publicação, tendo juntas reunido 46 artigos. Sendo assim, para efeito do quantitativo total de publicações analisadas a seguir, consideramos 62 publicações.

Organizamos a análise em categorias. No caso das pesquisas empíricas e relatos de experiências, destacamos: técnica de pesquisa/estudo utilizada, sujeitos

investigados; tribunal onde a pesquisa/estudo foi realizada; local de atuação dos sujeitos investigados. Em todas as publicações analisadas, incluindo as de cunho bibliográfico e documental, buscamos saber: autores(as) da pesquisa; objetivo geral e principais resultados e contribuições.

Em relação à técnica de pesquisa para coleta dos dados, do total de 62 trabalhos, a menor parte (21) eram pesquisas empíricas. As demais se utilizaram da pesquisa documental (3), bibliográfica (13) e relatos de experiência foi a técnica mais utilizada com 25 publicações.

Na análise em relação aos sujeitos participantes das pesquisas empíricas, percebe-se que a maior parte delas investigou a(o) própria(o) pedagoga(o), 19 delas. Apenas duas pesquisas, (Freitas, 2012; Oliveira, 2017) levaram em consideração outros sujeitos e realizaram entrevistas com uma psicóloga, uma assistente social, um juiz e o chefe do serviço de avaliação de desempenho do tribunal investigado. Os relatos de experiências foram realizados pelas(os) próprios(as) pedagogas(os) jurídicas(os)(21) ou estagiários de Pedagogia (4) que atuaram no âmbito do Judiciário.

Diante disso, compreende-se que, na maioria das publicações, diante da escassez de produção na área, busca-se como estratégia de legitimação e visibilidade o compartilhamento das práticas desenvolvidas nos diversos ambientes dos Judiciários estaduais brasileiros através dos relatos de experiências ou da entrevista e aplicação de questionário com outras(os) pedagogas(os).

Sente-se a ausência de mais pesquisas que busquem compreender essa(e) profissional de Pedagogia em interação com os demais profissionais, visto que apenas duas pesquisas tiveram como sujeitos outros profissionais que atuam no Judiciário, e apenas uma delas (Oliveira, 2017) buscou compreender a relação desses outros profissionais com a(o) profissional de Pedagogia. Aqui percebe-se o ineditismo desta tese, pois é a primeira a analisar a percepção sobre a inserção da Pedagogia na equipe interprofissional, não apenas pela ótica das pedagogas(os), mas dos demais membros da equipe na qual ela atua.

Em relação ao tribunal investigado nas pesquisas empíricas e nos relatos de experiências, observou-se que há representação de apenas sete estados e do Distrito Federal. Não houve publicações advindas das regiões Sul e Sudeste, sendo o maior número de publicações provenientes da região Nordeste, com 32 pesquisas ao total, dos estados de Pernambuco (24), Paraíba (5), Rio Grande do Norte (2) e Alagoas (1).

Destaca-se que Pernambuco lidera o ranking das publicações, uma vez que, conforme Silva e Silva (2018 e 2021), é o tribunal estadual com um dos maiores números de pedagogas(os) do Brasil.

As regiões Norte e Centro-Oeste aparecem com o mesmo número de publicações (7), sendo estas representadas pelos estados de Goiás (5) e Distrito Federal (2) e aquelas por Pará (4) e Acre (3).

A ausência de produções científicas nas regiões Sul e Sudeste sobre a temática em estudo pode estar associada à baixa representatividade de profissionais de Pedagogia no Judiciário dos estados dessas regiões, sendo apenas um na região Sudeste e apenas três na região Sul, conforme apresentado nas seções anteriores, a partir dos estudos de Silva e Silva (2018 e 2021). Isso demonstra o quanto a Pedagogia Jurídica é um campo fértil, pois há muito a expandir, e o quanto carece de investigações e teorizações voltadas para sua especificidade.

Ficou clara a relação da origem da inserção da Pedagogia nos TJs e o local de atuação da(o) profissional de Pedagogia, pois os sujeitos investigados nas pesquisas empíricas e os que realizaram os relatos de experiências, em sua maioria, atuavam nas demandas envolvendo crianças e adolescentes, como nas Varas da Infância e Juventude, Varas de Crime Contra a Criança e Adolescente, Vara da Família ou em setores ligados ao público infanto-juvenil, tais como a Coordenadoria da Infância e Juventude, a Comissão Estadual de Adoção Nacional e Internacional, e os Núcleos de Depoimento Especial.

Observou-se que das 46 publicações (21 pesquisas empíricas e 25 relatos de experiências) 37 foram realizadas com sujeitos que atuavam em setores relacionados à Infância e Juventude, estando 21 deles inseridos nas Varas da Infância e Juventude, locus primeiro de atuação de pedagogas(os) no Judiciário. Mas, também foi notável, uma expansão da atuação dessa(e) profissional para outras áreas, tais como a Corregedoria, as Escolas Judiciais ou da Magistratura, Memorial de Justiça e Varas Cíveis e Criminais. Dessa forma, compreende-se que os espaços já ocupados precisam ser consolidados e ainda temos muito a caminhar na direção da conquista de novos espaços dentro do Judiciário, como a Vara de Violência Doméstica e os setores de planejamento estratégico.

Para a análise da autoria, objetivos e resultados das publicações coletadas, levou-se em consideração a totalidade dos trabalhos, conforme descrito acima. Dessa forma, para estas categorias contamos com o total de 62 publicações.

Em relação à autoria dos trabalhos, houve 98 autores (as) e coautores(as), sem retirar as repetições, pois houve pessoas que escreveram mais de um trabalho, principalmente nas coletâneas. Observou-se que desses(as), a maior parte eram mulheres, 85% (83) e 15% (15) eram homens. 76 dos(as) autores(as) eram pedagogas(os) dos tribunais estaduais; nove eram estudantes de Pedagogia, sendo que, desses, seis estagiaram no âmbito judiciário; e sete eram professores(as) universitários que pesquisavam ou orientavam pesquisas na área da Pedagogia Jurídica.

Dessa forma, é perceptível que a maior parte das pesquisas são feitas por mulheres, o que tem relação com o campo da Pedagogia ser majoritariamente feminino, e que são as(os) próprias(os) pedagogas(os) que atuam no Judiciário estadual que vêm buscando dar visibilidade e ressignificar a sua prática através das publicações realizadas.

Quanto ao objetivo das pesquisas, agrupei-os em cinco categorias:

- 1- Analisar/compreender práticas/atuação da(o) Pedagoga(o) nos diversos setores dos TJs;
- 2- Curso de Pedagogia: regulamentação e formação das(os) pedagogas(os) para a atuação não escolar;
- 3- Aspectos normativos, teórico-metodológicos, desafios e o uso do termo Pedagogia Jurídica;
- 4- Pedagogia Jurídica e atuação nas equipes multiprofissionais;
- 5- Pedagogia Jurídica, Infância e Depoimento Especial

Quando agrupado os trabalhos nessas categorias obteve-se os seguintes resultados: 73% (45) das pesquisas buscaram analisar/compreender práticas/atuação da(o) pedagoga(o) nos diversos setores dos TJs. Oito delas (13%), buscaram discutir sobre o curso de Pedagogia, abordando a regulamentação e formação de pedagogas(os) para a atuação não escolar. Outras seis pesquisas (10%) objetivaram refletir sobre aspectos normativos, teórico-metodológicos, desafios e o uso do termo Pedagogia Jurídica. Ainda houve duas pesquisas que discutiu, de forma teórica, o

caráter das equipes multiprofissionais dos Tribunais de Justiça do Brasil, com destaque para a importância da Pedagogia nessas equipes. Por fim, uma que refletiu sobre Pedagogia Jurídica, Infância e Depoimento Especial.

Sendo assim, entende-se que por ser a Pedagogia Jurídica um campo ainda novo e em expansão e que surge a partir da prática, a preocupação das pesquisas e estudos tem se voltado mais para entender e dar visibilidade às práticas da(o) pedagoga(o) no Judiciário para que esse novo campo ganhe notoriedade e legitimidade. Em seguida, há a preocupação com as bases teórico-metodológicas que sustentam e legitimam essa prática no âmbito do Judiciário o que é de suma importância pois o fazer prático deve estar ancorado em uma teoria sólida que a respalde, pois conforme Tardif (2002) a prática pedagógica é complexa e requer a inter-relação dos saberes teóricos, curriculares e práticos. A práxis pedagógica é a base de uma prática sólida e eficaz, conforme Freire (2019).

A partir dos objetivos dos trabalhos aqui em evidência, mostra-se mais uma vez a relevância e ineditismo dessa tese, pois nenhum trabalho objetivou, através de pesquisa empírica, analisar a construção da identidade profissional da(o) pedagoga(o) jurídica(o) em interação com os demais profissionais na equipe interprofissional. Este estudo é importante nesse processo de consolidação do campo da Pedagogia Jurídica, pois conforme já vimos anteriormente, a identidade profissional não se constrói de forma isolada. Ela é construída para si e para o outro, conforme Dubar (2020), levando em consideração o que o outro pensa e idealiza também. Por isso a importância desse estudo à luz da Teoria das Representações Sociais o que também é inédito em meio às pesquisas dessa área.

Os resultados e contribuições desses estudos coletados também foram agrupados em torno de pontos:

- 1- Formação inicial e continuada;
- 2- Identidade profissional;
- 3- Legitimidade questionada e busca por legitimação;
- 4- Pedagogia Jurídica: emergência de um campo teórico-prático; e
- 5- Importância da atuação do(a) profissional de Pedagogia no Judiciário.

Para uma melhor visualização dos resultados, organizei quadros apresentando o enfoque de cada categoria elencada acima.

Quadro 10- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Formação inicial e continuada

CATEGORIA	PONTOS EM DESTAQUE	EXEMPLOS/AUTORES
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	- Não traz elementos para atuação no judiciário; - Os TJs não fornecem formação quando se ingressa e nem continuada; - Dificuldade de formação continuada, pois não há cursos sobre atuação da(o) Pedagoga(o) no judiciário e as publicações são escassas; - Necessidade de atualização do currículo dos cursos de Pedagogia; - Ciências da Educação estudadas na graduação, saberes docentes e de gestão ajudam na prática no judiciário; - Necessidade de buscar novos conhecimentos para além dos pedagógicos, relacionados à atuação em cada área do tribunal.	Despreparo para enfrentar a realidade no âmbito não escolar devido à falta de uma formação acadêmica voltada para esse fim (Wanderley, 2015). Dificuldade de estabelecer uma identidade profissional devido também à falta de formação em serviço (Freitas, 2012). Dificuldades em formações continuadas e publicações científicas na área (Barcellos, 2021). Quanto à formação, há necessidade de uma formação inicial mais abrangente e de suporte teórico para atuação no âmbito do judiciário (Araújo, 2021). Importância dos conhecimentos adquiridos durante a graduação (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia). (...) Os saberes docentes são necessários na prática do judiciário, necessitando serem ressignificados. (...) Importância dos conhecimentos da área de gestão escolar, pois requerem saberes sobre planejamento, gerenciamento e avaliação (Linhares e Fernandes, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do quadro 10 acima, observa-se que a problemática em torno da formação para atuação no Judiciário começa na formação inicial e estende-se à formação continuada. Conforme listado, algumas pesquisas apontaram que o curso de Pedagogia não prepara para a atuação em espaço não escolar, dentre eles, o âmbito do Judiciário, e, dessa forma, quando a(o) profissional de Pedagogia ingressa no Judiciário se sente despreparada(o) e insegura(o).

Porém, mesmo havendo essa lacuna em relação aos saberes não escolares, seis pesquisas (Costa (2019); Silva e Silva (2018); Barcellos (2021); Lopes (2021); Aguiar (2021); Linhares e Fernandes (2021); Pinheiro (2021), apontaram que as Ciências da Educação, os saberes docentes e de gestão, ressignificados, de acordo com o espaço de atuação, ajudam na prática no Judiciário, seja no âmbito da atuação processual ou extraprocessual.

Apesar de se conseguir fazer relações com alguns saberes da formação inicial, observa-se que algumas pesquisas apontaram a necessidade de reorganização/atualização dos currículos dos cursos de Pedagogia para incluírem saberes referentes à atuação não escolar, proporcionando uma formação mais abrangente com suporte teórico-metodológico para a atuação, dentre outros espaços, no âmbito do Judiciário. Compreende-se que isso é uma medida urgente e que nasce do mercado de trabalho, que demanda profissionais de Pedagogia preparadas(os) para atuarem além do espaço escolar.

A insegurança sentida no início da atuação vai se prolongando e dificultando o estabelecimento de uma identidade profissional, pois, conforme apontaram algumas pesquisas, ao iniciar o trabalho no Judiciário, não há nenhuma formação inicial, por parte da instituição, para se esclarecer sobre a visão institucional sobre essa atuação ou para explicar sobre as áreas em que o/a profissional irá atuar. Também não há formações continuadas, conforme apontado pelas pesquisas, tendo Silva e Freitas (2013 b) reforçado e ampliado esses relatos, dizendo que mesmo no TJPA, onde há obrigatoriedade de formação estabelecida no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), as formações continuadas não acontecem. Dias (2015) complementa ao afirmar que essa ausência de formação ocorre por falta de uma política de formação e qualificação para as equipes interprofissionais por parte dos tribunais, incluindo o TJPE, que foi o lócus de sua pesquisa.

Uma boa formação inicial, proporcionada pelo curso de Pedagogia, e uma política de formação e qualificação inicial e continuada ao ingressar nos quadros dos tribunais, favoreceriam a atuação, com segurança. Para uma boa prática profissional no Judiciário, Barcellos (2021) e Costa (2019) apontam que há a necessidade de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos jurídicos relacionados às matérias e setores de atuação de cada pedagoga(o).

Refletindo ainda sobre formação continuada, Silva e Silva (2018) e Barcellos (2021) apontam que há uma dificuldade grande na formação continuada das(os) Pedagogas(os) Jurídicas(os), pois não há cursos de formação continuada que abordem a atuação de Pedagogas(os) nos diversos espaços do Judiciário, assim como há para os Psicólogos Jurídicos e Assistentes Sociais sociojurídicos que, por terem mais tempo de inserção no Judiciário, já conseguiram construir referências teóricos-metodológicos para sua atuação nessa área. Também, ainda há escassez de

produções científicas na área da Pedagogia Jurídica. Dessa forma, publicações que analisem tais práticas e compartilhem experiências de atuação são atuais e relevantes nesse contexto.

Em relação a categoria Identidade Profissional, foi possível analisar o que se apresenta no quadro 11 a seguir.

Quadro 11- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Identidade Profissional

CATEGORIA	PONTOS EM DESTAQUE	EXEMPLOS/AUTORES
IDENTIDADE PROFISSIONAL	- Identidade associada à docência, não havendo resistência quando se trata de atividades que no senso comum exigem conhecimentos pedagógicos; - A construção de uma identidade no âmbito do judiciário é perpassada pelo entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação; - Dificuldade de estabelecer uma identidade profissional e se inserir na equipe interprofissional, gerando crise de identidade, falta de sentimento de pertença e sentimento de insegurança; - Identidade associada a uma(um) profissional do desenvolvimento humano.	O processo de construção da identidade da(o) Pedagoga(o) no judiciário está em andamento, mas, socialmente, este é visibilizado mediante o vínculo entre Pedagogia e docência (Ribeiro, 2015). Necessidade de as diferentes manifestações da prática pedagógica serem estudadas, auxiliadas pelo fundamento epistemológico da Pedagogia compreendida como Ciência da Educação (Silva e Silva, 2018). Dificuldade de estabelecer uma identidade profissional devido também à falta de formação em serviço. (...) Profissionais da Pedagogia não possuem uma identidade reconhecida por outros profissionais. (Freitas, 2012). Um elemento estruturante da compreensão da identidade profissional da(o) Pedagoga(o) em espaços não escolares é a ideia de perfil da(o) Pedagoga(o) como profissional do desenvolvimento humano, o que exprime um sentido mais amplo à ideia de profissional da educação (Severo, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No quadro 11, acima, observa-se que existem dificuldades em se estabelecer uma identidade profissional e, diante dessa dificuldade, há problemas para inserção na equipe interprofissional. Essas dificuldades estão relacionadas às questões já apontadas a respeito da formação inicial e continuada, bem como da pouca produção teórica na área e à falta de documentos normativos que estabeleçam as atribuições no âmbito do tribunal de atuação. Diante disso, existe uma crise de identidade, falta de sentimento de pertença, insegurança e consequentemente, dificuldades de estabelecimento da(o) Pedagoga(o) dentro das equipes interprofissionais, conforme

assinalam Freitas (2012), Santos e Melo (2015), Wanderley (2015), Pinheiro (2021) e Galo e Melo (2021).

Conforme o quadro 11, percebe-se que essa identidade está em processo de construção. Há, também facilidade de aceitação da(o) profissional de Pedagogia no Judiciário quando há intersecção do trabalho executado com as atribuições relacionadas a essa(e) profissional no âmbito escolar, a exemplo de elaboração e execução de projetos e cursos, devido a sua identidade estar associada, socialmente, à docência e à escola, conforme é perceptível nas pesquisas de Barbosa e Mota (2021) e Carvalho e Barcellos (2021).

Dessa forma, aponta-se que a construção dessa identidade no âmbito do Judiciário perpassa o entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação, sendo esse o referencial teórico utilizado em grande parte das pesquisas coletadas, a exemplo de Silva e Silva (2018), Severo (2021), Costa (2019), Melo (2015), Bernardo, Santos e Melo (2021), Freitas e Silva (2021), Carvalho e Barcellos (2021), Silva, Silva e Bezerra (2021), Melo, Firino e Hampel (2021) e Pinheiro (2021).

No quadro 11 ainda se observa que, segundo Severo (2021), a identidade da(o) Pedagoga(o) Jurídica(o) está associada ao perfil de profissional do desenvolvimento humano, pois este exprime um sentido mais amplo à atuação da(o) Pedagoga(o), conferindo-lhe a ideia de profissional da educação.

Na categoria de legitimidade questionada e busca por legitimação apresentam-se os destaques elencados no quadro 12 a seguir. A partir dele, compreende-se que as pesquisas coletadas apontam, em relação à legitimidade da inserção da Pedagogia no Judiciário, que existe dificuldade nessa legitimação ao ingressar na instituição e isso está associado ao fato de se entender que o lugar da Pedagogia é no âmbito escolar, conforme aponta Gomes (2017).

Também foi possível perceber que existe resistência por parte dos(as) profissionais que compõem a equipe interprofissional e dos magistrados(as) em aceitar a/o pedagoga/o, havendo questionamento da necessidade e legitimidade de tal profissional para atuar no Judiciário, conforme trechos referenciados no quadro citado. O próprio Tribunal, que demandou essa profissão para seus quadros funcionais, não tem clareza sobre a atuação dessa(e) profissional, tendo Ribeiro (2015) apontado que

[...] a falta de conhecimento da atuação dos pedagogos em espaços não-escolares e a associação da Pedagogia unicamente ao universo escolar, visto o forte vínculo com a docência, aliado ao breve tempo de atuação no campo jurídico, tem causado certo estranhamento aos demais serventuários e à população em geral (Ibidem, p. 181-182).

Quadro 12- Principais resultados e contribuições das pesquisas – Legitimidade questionada

CATEGORIA	PONTOS EM DESTAQUE	EXEMPLOS/AUTORES
LEGITIMIDADE QUESTIONADA E BUSCA POR LEGITIMAÇÃO	- Dificuldade de legitimação da atuação ao ingressar no judiciário; - Resistência por parte dos profissionais que compõem a equipe em aceitar a(o) Pedagoga(o), havendo questionamento da necessidade e legitimidade de tal profissional para atuar no judiciário; - Necessidade de legitimação do termo Pedagogia Jurídica que ainda está em construção; - Falta de reconhecimento da legitimidade pelo próprio tribunal e de clareza quanto ao papel da Pedagogia no âmbito do Poder Judiciário; - Busca por legitimação a partir dos documentos e políticas de valorização e formação continuada no tribunal; - Necessidade de legitimar o saber pedagógico como igualmente importante aos demais da equipe interprofissional.	Dificuldade de legitimação da atuação da(o) Pedagoga(o) ao ingressar no setor, devido à visão de que Pedagoga(o) é para atuar em escola (Gomes, 2017). A Pedagogia suscitou e suscita resistência em parte das(os) profissionais que compõem a equipe interdisciplinar, achando que lugar de Pedagoga(o) é na escola (Silva e Silva, 2018). Apropriação do termo Pedagogia como didática em algumas obras. (...) Confusão do termo Pedagogia com Educação em algumas obras. (...) Pertinência da utilização do termo Pedagogia Jurídica para caracterizar o trabalho desenvolvido pela(o) Pedagoga(o) nas instituições jurídicas como um novo campo do conhecimento teórico-prático da Pedagogia, eminentemente em construção (Bernardes, Santos e Melo, 2015). A falta de conhecimento da atuação das(os) Pedagogas(os) em espaços não-escolares e a associação da Pedagogia unicamente ao universo escolar, visto o forte vínculo com a docência, aliado ao breve tempo de atuação no campo jurídico, têm causado certo estranhamento aos demais serventuários e à população em geral (Ribeiro, 2015). Principal dificuldade foi a inexistência de um documento que delimitasse as atribuições dessas(es) profissionais na instituição, o que gerou incompreensão por parte dos(as) trabalhadores(as) do TJ sobre o papel/contribuições da(o) Pedagoga(o) no Judiciário (Santos e Melo, 2015). Os saberes de cada área se complementam, sendo o saber pedagógico igualmente importante na equipe (Araújo, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Diante disso, quatro pesquisas, de Wanderley (2015), Santos e Melo (2015), Pinheiro (2021), e Julião, Silva e Albuquerque (2015), abordaram que há um

movimento das(os) Pedagogas(os) que atuam no Judiciário de buscar essa legitimação através do estabelecimento de fluxos de trabalho, pressão para que o Poder Judiciário elabore documentos que regulamentem as atribuições e que se estabeleçam políticas de formação e de valorização salarial.

Há também um movimento de legitimação do uso do termo Pedagogia Jurídica, que, conforme aponta Costa (2019), é um termo ainda em construção, sendo, atualmente, utilizado de forma equivocada por alguns teóricos no sentido de Didática ou de Educação, como dizem Bernardes, Santos e Melo (2015). Segundo estas autoras, a terminologia *Pedagogia Jurídica* é utilizada de maneira imprecisa na obra de Martínez (2012), uma vez que há uma confusão conceitual entre Pedagogia e Didática.

Ainda segundo elas, de forma semelhante, Brochado (2006) empregou o termo de maneira equivocada ao associá-lo à Educação, defendendo a educação jurídica como um meio de promover a formação cidadã. O uso da expressão *jurídica* cumpre o papel de estabelecer a relação entre a Pedagogia e o Direito. A atuação da(o) pedagoga(o) no âmbito judiciário se configura como uma prática pedagógico-jurídica, legitimando-se nesse contexto. Assim, a designação *Pedagogia Jurídica* mostra-se pertinente para caracterizar a atuação da(o) pedagoga(o) em instituições jurídicas, consolidando-se como um campo emergente de conhecimento teórico e prático na Pedagogia, ainda em processo de construção (Santos e Melo, 2015).

Diante desse cenário, Araújo (2021) e Dias (2015) indicam a necessidade de legitimar, no Judiciário estadual, o saber pedagógico igualmente importante aos demais saberes da equipe interprofissional, sendo algumas das dificuldades para essa legitimação a desproporcionalidade do número de Pedagogas(os) em relação às outras categorias profissionais que compõem as equipes, e a ausência de referências pedagógicas para a atuação no Poder Judiciário.

Nessa seara, algumas pesquisas abordaram a questão da Pedagogia Jurídica como um campo emergente da prática profissional e demandada pelo mercado de trabalho, ou seja, pelo próprio Judiciário. O quadro 13 abaixo relaciona essas pesquisas. Várias afirmaram que a atuação no Judiciário é um campo teórico-prático emergente no interior da Pedagogia, que amplia o campo de atuação da(o) Pedagoga(o). Esse novo campo emergente tem um grande potencial de expansão, pois é recente e foi demandado pelo próprio Judiciário, que, aos poucos, está

incorporando tais profissionais em seu quadro e ampliando os espaços de sua atuação.

Quadro 13 - Principais resultados e contribuições das pesquisas - Pedagogia Jurídica: emergência de um campo teórico-prático

CATEGORIA	PONTOS EM DESTAQUE	EXEMPLOS/AUTORES
PEDAGOGIA JURÍDICA: EMERGÊNCIA DE UM CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO	- Novo campo teórico-prático emergente no interior da Pedagogia, ampliando o campo de atuação e com potencial de grande expansão, tendo sido demanda do próprio Judiciário; - Atuação específica com conhecimentos e instrumentais construídos na própria prática, articulando conhecimentos pedagógicos, jurídicos e os ressignificando; - Escassez de referenciais teóricos.	Há pouca produção teórica que apoie a atuação e falta de apoio e visibilidade para novas produções sobre a atuação (Costa, 2019). As práticas no âmbito do Judiciário vêm produzindo certos domínios do saber, novos conceitos, novas técnicas, novos sujeitos do conhecimento que merecem ser estudados (Silva e Silva, 2018). A prática no ambiente forense vem inaugurando um novo campo teórico-prático no interior da Pedagogia. (...) As(os) Pedagogas(os) [Jurídicas(as)] gradativamente estão espraçando-se pelo Brasil, estando presentes em 16 estados brasileiros (Silva e Silva, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Segundo Silva e Silva (2018), “os pedagogos gradativamente estão espraçando-se pelos Tribunais de Justiça, estando presentes, ao menos, em 16 estados brasileiros” (p. 101). E Santos e Melo (2015), com o exemplo do TJPE, afirmam que o Judiciário “é um campo fértil para o trabalho pedagógico”, sendo necessário que os(as) profissionais de Pedagogia não se acomodem e busquem “novas práticas, novos espaços dentro do Judiciário que lhes permitam contribuir cada vez mais e melhor para a efetivação dos objetivos institucionais junto à sociedade” (p. 272).

Sendo um campo novo de atuação, há escassez de referenciais teóricos e estudos na área, necessitando de apoio para visibilização das produções que vão emergindo da própria prática laboral, como apontam Costa (2019), Linhares e Fernandes (2021), Pinheiro (2021), e Galo e Melo (2021).

Diante disso, Freitas (2012) apontou que as(os) Pedagogas(os) Jurídicas estão construindo uma episteme própria a partir da prática cotidiana, buscando auxílio das instituições acadêmicas, pois, segundo Ribeiro (2015), essa episteme envolve os conhecimentos pedagógicos, os saberes da prática e também os jurídicos. Esse novo

campo também envolve habilidades e competências próprias da atuação no Judiciário, bem como a construção de instrumentos específicos (Carvalho, 2021; Silva e Silva, 2018).

Nas pesquisas e trabalhos coletados, esse novo campo emergente foi apresentado como essencial no âmbito do Poder Judiciário (Oliveira, 2017), tendo nele os conhecimentos pedagógicos pertinência e relevância (Costa, 2019; Barbosa e Mota, 2021; Carvalho e Barcellos, 2021). No quadro 14, agrupei as pesquisas que relataram a importância da atuação profissional da(o) Pedagoga(o) no âmbito do Judiciário.

Quadro 14 - Principais resultados e contribuições das pesquisas - Importância da atuação profissional da(o) Pedagoga(o)

CATEGORIA	PONTOS EM DESTAQUE	EXEMPLOS/AUTORES
IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA(O) PEDAGOGA(O)	- Atuação interdisciplinar; - Humanização do sistema de justiça e visão holística do desenvolvimento humano; - Formação e reconhecimento da atuação junto a crianças e adolescentes; - Competências de planejamento, coordenação e avaliação; - Agente de transformação social, pensando a cultura, pluralidade e diversidade.	A(o) Pedagoga(o) foi o agente provocador da prática interdisciplinar no TJPE, visto ser a sua busca por um lugar de efetiva contribuição que suscitou o diálogo sobre a interdisciplinaridade nas equipes (Santos e Melo, 2015). As(os) Pedagogas(os) têm extrema importância para o trabalho desenvolvido no Tribunal, despertando os jurisdicionados(os) para a cidadania e contribuindo com a humanização do sistema de justiça (Lopes, 2016). Os conhecimentos e habilidades próprios da Pedagogia mostram-se de grande relevância, no contexto jurídico, para lidar com a complexidade e peculiaridade das questões da infância e juventude (Silva, 2015). A(o) Pedagoga(o) é responsável por: planejamento, execução e acompanhamento de ações, projetos e processos educacionais nos mais diversos ambientes em que eles acontecem (Pinheiro, 2021). As(os) Pedagogas(os) devem se perceber como agentes de transformação social, por meio de uma prática educativa consciente e emancipadora (Linhares e Fernandes, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme se observa no quadro 14, a importância da atuação das(os) profissionais de Pedagogia no Judiciário, citada nas pesquisas coletadas, foi

subdividida em cinco elementos. Um dos elementos apontados foi a facilidade de atuação interdisciplinar, visto ser essa competência muito importante no Judiciário, que requer o trabalho em equipes interprofissionais. Dias (2015) destaca que “o atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência requer do profissional a capacidade de trabalhar interdisciplinarmente e saber discutir tal fenômeno sob múltiplos olhares” (p. 133).

Alguns dos trabalhos coletados apontam a interdisciplinaridade como uma das grandes contribuições da Pedagogia no Judiciário, tendo Lopes (2021) ressaltado que os múltiplos saberes que compõem a formação da(o) Pedagoga(o) favorecem a construção de um trabalho interdisciplinar, plural e dialógico, o que é essencial nesse espaço de atuação. Lopes e Melo (2015) reforçam esse entendimento ao dizerem que “o pedagogo chegou [no TJPE] como agente provocador da prática interdisciplinar, uma vez que foi sua busca por um lugar de efetiva contribuição nesses setores que suscitou a reflexão e a discussão acerca dos benefícios de um fazer dialogado” (p. 54).

A humanização do Sistema de Justiça, enxergando o indivíduo como um ser complexo, também foi uma das contribuições elencadas em algumas das pesquisas e estudos. Segundo Lopes (2016), nesse aspecto, a(o) Pedagoga(o) auxilia a despertar os(as) jurisdicionados(as) para a cidadania, e contribui com a humanização do Sistema de Justiça. Fernandes (2021) destacou o trabalho intersetorial, interpessoal e o foco no desenvolvimento do sujeito e identificação de suas potencialidades, enxergando-o em sua totalidade.

Severo (2021) ressaltou a importância da Pedagogia Jurídica para essa finalidade de humanização do sistema jurídico, descrevendo que

A pedagogia jurídica é necessária, pois aporta ao Direito contribuições para a efetivação de uma Justiça Educadora e Cidadã, colaborando com processos institucionais de tomada de decisões orientadas para a promoção do desenvolvimento humano e fortalecimento da cidadania. (...). A Pedagogia Jurídica é, então, necessária (p. 33).

Outra importância revelada em dez pesquisas coletadas, e que foi a finalidade primeira da inserção da Pedagogia no Judiciário, é o preparo para lidar com questões relacionadas às crianças e adolescentes. Dessa forma, os(as) autores(as) apontam que os conhecimentos e habilidades próprios da Pedagogia mostram-se de grande relevância, no contexto jurídico, para lidar com a complexidade e peculiaridade das

questões da infância e juventude (Silva, 2015), auxiliando na busca pela garantia da proteção integral da criança e do(a) adolescente (Carvalho, 2021).

Outras habilidades da(o) profissional de Pedagogia que foram destacadas como importantes no contexto judiciário foram: planejamento, coordenação e avaliação. Nessa direção, observa-se, no quadro acima, que se destaca a visão crítico emancipatória nas atividades relacionadas a planejamento, coordenação, execução, acompanhamento e avaliação de ações, projetos e experiências educativas (Lopes, 2021), a dimensão dialógica de Paulo Freire levada pelas(os) Pedagogas(os) para as equipes em processos de planejamento (Aguiar, 2021), e as competências de avaliação dos impactos das violações de direitos nos aspectos educacionais do indivíduo. Lôbo (2021) ainda destaca a capacidade de coordenação e elaboração de projetos dentro das instituições de acolhimento institucional.

Por fim, abordou-se nas pesquisas a importância da(o) Pedagoga(o) como agente de transformação social que pensa na cultura, pluralidade e diversidade. Freitas e Silva (2021), Barbosa e Mota (2021), Lôbo (2021), Linhares e Fernandes (2021) e Sousa (2021) apontaram Pedagogas e Pedagogos como agentes transformadores da realidade jurisdicional, por meio de práticas educativas conscientes e emancipadoras, sendo essas(es) profissionais importantes por terem uma visão que valoriza a cultura, a diversidade, a pluralidade e a alteridade frente às relações de poder e dominação que perpassam o campo do Judiciário.

Severo (2021) destacou ainda a presença de Pedagogas(os) no âmbito judiciário como “uma chave importante” na medida em que suas práticas são “orientadas por um princípio ético-político de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, formação de consciências críticas, comprometimento emancipatório e engajamento comunitário” (p. 30).

Diante desse mapeamento, pode-se perceber a relevância de pesquisas sobre essa temática, visto ser um emergente campo teórico-prático de atuação da(o) pedagoga(o) que precisa ser legitimado no espaço judiciário, sendo a construção de uma identidade profissional, dissociada da docência, importante nesse processo. Conforme a análise das pesquisas, é inegável a pertinência e importância da atuação da(o) profissional de Pedagogia no contexto judiciário, porém há muitos desafios a serem vencidos, com vistas ao estabelecimento e reconhecimento da legitimidade dessa atuação.

O campo carece de epistemologia própria, apoiando-se no direcionamento da Pedagogia como Ciência da Educação. Conforme ressaltado nas pesquisas e estudos coletados, há escassez de pesquisas científicas, principalmente a nível de pós-graduação (lato e stricto sensu), pois, conforme exposto acima, há apenas duas dissertações publicadas nessa área e não há nenhuma tese. Dessa forma, argumento que minha tese tem relevância científica e social nesse contexto.

Do ponto de vista científico, contribuirá para a construção do entendimento sobre a identidade profissional da(o) Pedagoga(o) que atua no Judiciário Estadual, visto que as representações sociais influenciam a constituição das identidades profissionais. Compreender as representações sociais sobre Pedagogia e Pedagogas(os) ajudará a pensar em estratégias para firmar o campo da Pedagogia Jurídica e legitimar a inserção da Pedagogia no Judiciário brasileiro. Dessa forma, também é relevante, do ponto de vista pessoal, pois haverá uma contribuição significativa para a minha categoria profissional, as(os) Pedagogas(os) Jurídicas(os), e para o Tribunal de Justiça da Paraíba, no qual estou inserida como Pedagoga.

Do ponto de vista social, compreendo como relevante esta pesquisa, pois o principal objetivo da existência do Judiciário é prestar relevante serviço à sociedade, defendendo os direitos dos cidadãos. Esse direito não pode mais ser entendido do ponto de vista jurídico, mas de uma forma complexa, levando em consideração os aspectos complexos da realidade social e do indivíduo. Sendo assim, desvelar e desmistificar o que impede a legitimação do saber pedagógico nos Tribunais de Justiça terá impactos diretos na prestação jurisdicional, visto que foi apresentado nos resultados das pesquisas e estudos coletados que uma das contribuições da Pedagogia para tal prestação é a humanização do Sistema de Justiça. Dessa forma, firmar uma identidade, legitimar e expandir os espaços de atuação no Judiciário é de extrema importância para toda a sociedade.

6 EQUIPES INTERPROFISSIONAIS DO TJPB: PERCEPÇÕES PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PEDAGOGIA



Neste capítulo apresento os resultados referentes ao perfil/caracterização das pedagogas e demais integrantes da equipe interprofissional que responderam ao questionário aplicado – psicólogas(os), assistentes sociais e os(as) coordenadores(as) juízes(as) das equipes interprofissionais pertencentes ao Núcleo de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NAPEM) do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), considerando os principais marcadores sociais: gênero, idade, orientação sexual, raça, naturalidade.

Além disso, apresento os dados referentes a: formação inicial e continuada (interna e externa ao TJPB) dos sujeitos respondentes, atuação profissional antes do ingresso no Judiciário paraibano e percepções profissionais sobre a atuação no TJPB. Esses dados são importantes, pois segundo Dubar (2005) toda essa trajetória faz parte da constituição da identidade profissional, importando tanto as experiências vividas antes do ingresso na instituição quanto as vivenciadas no seu interior.

O capítulo ainda é composto de uma discussão teórico-empírica em torno das representações sociais (RS) de pedagogas e demais membros da equipe interprofissional sobre a Pedagogia. Para isso, analisei suas RS a partir do termo indutor Pedagogia, por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e do estudo de evocações e frequências.

6.1 Perfil das Pedagogas, Assistente Sociais, Psicólogas e Juízes(as) integrantes das equipes interprofissionais do TJPB

Nesta seção são apresentados os dados coletados por meio do questionário aplicado, referentes ao perfil dos integrantes das equipes interprofissionais do TJPB, abordando a caracterização geral e o percurso formativo (ensino médio, formação inicial e continuada).

6.1.1 Caracterização das equipes interprofissionais e dos(as) coordenadores(as)

Ao total as equipes interprofissionais do TJPB contam com 68 integrantes, distribuídos nas comarcas especificadas em capítulo anterior e mais 6 coordenadores(as), totalizando 74 profissionais nas equipes. A amostra dessa

pesquisa foram as equipes que tinham pedagogas inseridas. Nessas equipes há 57 integrantes e mais quatro coordenadores(as), totalizando 61 participantes. Desses(as), 57 responderam ao questionário, sendo validados 50. Sendo assim, os resultados aqui apresentados são provenientes de 67,5% das equipes interprofissionais do TJPB e 82% das equipes que possuem pedagogas em sua composição, considerando como parâmetro os 50 questionários utilizados na análise.

Os sete questionários foram excluídos por não possibilitarem as análises das RS por ausência ou incompletude de respostas. A ausência de respostas pode ter sido motivada por várias situações, visto que o questionário foi aplicado online e não é possível saber em que condições o(a) respondente realizou seu preenchimento, porém Minayo (2012) afirma que tal fato não deve ser tratado apenas como um problema metodológico, mas como um indicador analítico, pois pode evidenciar resistência, desconhecimento ou até mesmo um silêncio estratégico por parte dos(as) respondentes.

Além disso, conforme Bourdieu (1989), o que não é dito em um determinado contexto pode revelar tanto quanto o que é explicitamente declarado, pois os sujeitos selecionam suas respostas com base nas condições sociais e simbólicas em que estão inseridos. Dessa forma, a não resposta pode indicar não apenas desinteresse ou esquecimento, mas também desconfiança, percepção de irrelevância do tema para a sua realidade, dentre outras coisas, sendo, portanto, também um dado interpretativo.

Como estamos analisando os dados à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), essa ausência pode ser relevante à medida que as palavras que veem à mente no momento de responder uma questão, a partir da TALP, são as que melhor expressam as RS sobre o termo indutor e refletem as representações mais acessíveis e estruturadas na memória coletiva do indivíduo ou grupo, conforme Vergès (1992) e Abric (1994).

Segundo Abric (1994), a dificuldade em evocar elementos representacionais pode indicar que os sujeitos não possuem um repertório simbólico suficientemente enraizado, o que, no caso desta pesquisa, revela um déficit na institucionalização de RS sobre o termo indutor não preenchido. Ou seja, o termo indutor utilizado nesta pesquisa (Pedagogia) é incompreendido no contexto do Judiciário por algumas pessoas.

Dos 50 participantes, 43 são mulheres, representando 86% da amostra. Entre elas, 40 se identificaram como heterossexuais, duas como bissexuais e uma como homossexual. Já os sete homens participantes (14%) se declararam todos heterossexuais.

Cabe lembrar que a composição majoritariamente feminina das profissões – Pedagogia, Serviço Social e Psicologia – pode ter implicações diretas na forma como esses(as) profissionais percebem sua atuação dentro do Tribunal e como são percebidos(as). Assim como a Pedagogia, Serviço Social e Psicologia também são profissões feminizadas.

O Serviço Social emergiu, historicamente, como uma profissão voltada ao cuidado e assistência, atividades tradicionalmente exercidas por mulheres. Segundo Iamamoto (2007, p. 71), “a feminização do Serviço Social no Brasil está vinculada à própria construção social dos papéis de gênero, em que as atividades de assistência e cuidado são vistas como extensões do trabalho doméstico realizado pelas mulheres”. Dados do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) indicam que mais de 90% dos(as) profissionais da área são mulheres, corroborando a feminilização.

A Psicologia também é uma profissão onde as mulheres são maioria. De acordo com Yamamoto e Oliveira (2010, p. 37), “a presença majoritária das mulheres na Psicologia é reflexo da divisão sexual do trabalho, que direciona as mulheres para ocupações ligadas ao cuidado, ao emocional e ao suporte humano”. Os dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP) mostram que cerca de 80% dos(as) psicólogos(as) no Brasil são mulheres, sinalizando essa tendência.

Olhando pela perspectiva dos estudos de gênero, essa feminilização não significa necessariamente empoderamento feminino, mas muitas vezes está associada à desvalorização salarial e precarização do trabalho. Segundo Hirata e Kergoat (2007, p. 85) “a feminização das profissões frequentemente acarreta uma desvalorização social e econômica do trabalho, pois o que é associado ao feminino tende a ser menos reconhecido e remunerado”.

Do ponto de vista das RS, o forte viés de gênero pode contribuir para a naturalização de papéis e expectativas sociais sobre essas(es) profissionais, reforçando discursos que associam pedagogas, assistentes sociais e psicólogos(as) às funções de cuidado, acolhimento e assistência, muitas vezes em contraposição à autoridade e ao poder jurídico exercido, majoritariamente, por profissionais do Direito,

uma área tradicionalmente masculina. Isso pode impactar a percepção de valorização e reconhecimento dessas(es) profissionais no contexto jurídico, especialmente no que se refere ao status institucional e à influência nas decisões.

Sendo a Pedagogia, o Serviço Social e a Psicologia profissões feminizadas e desvalorizadas, no questionário pergunta-se sobre a percepção de valorização profissional no âmbito do TJPB, como exposto adiante.

No que tange à raça/etnia, entre as mulheres, 65% (28) são brancas, 32,6% (14) pardas e uma amarela. Entre os homens, cinco são brancos, um pardo e um preto. Esses dados indicam uma presença majoritária, para ambos os sexos, de pessoas que se autodeclaram brancas.

Quanto à distribuição de idades, observam-se diferenças significativas entre os gêneros. Entre as mulheres, a maior concentração está na faixa etária de 35 a 39 anos, com 44,2% (19) das participantes, seguida pela faixa de 40 a 44 anos, com 30,2% (13) das participantes. Faixas etárias superiores têm uma representação menor: 45 a 49 anos com 9,3% (4), 50 a 54 anos com 9,3% (4) e 55 a 59 anos com apenas uma participante. Não houve mulheres acima de 60 anos, e apenas 4,7% (2) participantes têm idades entre 30 e 34 anos.

Para os homens, a distribuição etária é mais dispersa e menos representativa em números absolutos. As faixas de maior concentração são de 35 a 39 anos e acima de 60 anos, com dois participantes, cada. Já as faixas de 40 a 44 anos, 45 a 49 anos e 50 a 54 anos contam cada uma com um participante. Não houve representantes nas faixas de 30 a 34 anos ou 55 a 59 anos.

Com relação à naturalidade, eles(as) são da região Norte e Nordeste do país, especialmente do Estado da Paraíba. No caso das mulheres, elas são da Paraíba 32,5% (14), Rio Grande do Norte 23,2% (10), Pernambuco 18,6% (8), Ceará 9,3% (4), além dos Estados da Bahia, Alagoas, Rondônia e Roraima com uma participante, cada. No caso dos homens, são todos da região Nordeste, três da Paraíba, dois do Ceará, um da Bahia e um de Pernambuco.

Em suma, a análise evidencia que a maioria dos participantes é do gênero feminino e heterossexual, com predominância de mulheres brancas nordestinas. Além disso, as mulheres se concentram na faixa etária de 35 a 44 anos, com 74,4% (32) das participantes, enquanto entre os homens a dispersão de idade é maior, com destaque para a presença de indivíduos acima de 60 anos. Os/As participantes são

naturais das regiões Norte e Nordeste do país, sendo em sua maioria do Estado da Paraíba (17 sujeitos, correspondentes a 34%).

Para Dubar (2020), essa caracterização dos(as) participantes da pesquisa é importante, pois auxilia no entendimento de como as identidades profissionais estão se constituindo, em sua complexidade, no contexto institucional, no caso desta pesquisa, no TJPB. Então, sabe-se, a partir dos questionários aplicados, que a composição majoritária das equipes interprofissionais é de mulheres, heterossexuais, brancas e nordestinas, com concentração etária entre 35 e 44 anos. Esses marcadores, conforme Dubar (2020) e Moscovici (2015) são indicativos de processos sociais, históricos e culturais que moldam as RS da profissão e a construção da identidade profissional das/os pedagogas/os no contexto em estudo.

As RS sobre a profissão e a construção da identidade profissional são influenciadas fortemente pelo percurso formativo, pois é nesse contexto que os primeiros referenciais sobre a identidade profissional vão se solidificando e determinando como os(as) futuros(as) profissionais percebem e representam sua própria atuação. Com efeito, conforme Dubar (2005), as experiências formativas vão ampliando ou restringindo a visão sobre a profissão. As seções seguintes apresentam o perfil da equipe interprofissional e de seus(suas) coordenadores(as) quanto à formação inicial e continuada.

6.1.2 Percurso Formativo

6.1.2.1 – Formação Inicial

Conforme Dubar (2020), todo o processo de formação é importante e essencial para a construção da identidade profissional, principalmente a formação inicial, onde entra-se em contato com expectativas e possibilidades de atuação profissional. Sendo assim, da escolha do curso até os estágios o indivíduo está acionando as RS que já tinha e construindo novas a partir das experiências vividas.

Entre os/as 50 participantes da pesquisa, observa-se uma distribuição distinta entre os gêneros em relação ao local onde cursaram o ensino médio, contexto em que se dá a escolha profissional e de curso superior. Das 43 (86%) mulheres participantes, a grande maioria, 72% (31) delas cursou o ensino médio somente em escolas privadas, enquanto 19% (8) delas estudaram somente em escolas públicas e 9% (4)

mulheres a maior parte em escolas públicas. Já entre os sete (14%) homens participantes, a distribuição é mais diversificada: três cursaram somente em escolas privadas, dois a maior parte em escolas públicas, um somente em escola pública, e um a maior parte em escola privada.

Trabalhar em um órgão do Poder Judiciário é atraente devido à melhor remuneração, comparada ao Poder Executivo e às instituições privadas, principalmente no caso das profissões feminizadas de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, que costumam ser desvalorizadas, conforme (Kergoat, 2009). Nota-se que o fato de a maior parte dos sujeitos da pesquisa serem oriundos de escolas particulares aponta uma vantagem competitiva no acesso diferenciado à formação de qualidade, diante das barreiras sociais e estruturais para o acesso de estudantes de escolas públicas a oportunidades de carreiras com maior remuneração, estabilidade e reconhecimento.

Vê-se, assim, como os marcadores socioeconômicos influenciam nas oportunidades educacionais e no mercado de trabalho, pois conforme Dubar (2020, p. 92) “as escolhas profissionais são construídas socialmente e refletem não apenas preferências individuais, mas também normas e expectativas do meio em que os sujeitos estão inseridos”. Os(as) estudantes de ensino médio de escolas privadas possuem melhor qualificação para admissão no ensino superior e no mercado de trabalho. Portanto, não se trata apenas de escolhas das trajetórias individuais, mas de processos sociais mais amplos, atravessados por desigualdades estruturais que refletem a hierarquização das oportunidades educacionais e do mercado de trabalho.

A análise das trajetórias individuais em relação às oportunidades educacionais e ao mercado de trabalho, considerando as desigualdades estruturais, é feita por diversos autores na sociologia da educação. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron abordam essa temática na obra *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, argumentando que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, favorecendo aqueles que possuem um capital cultural alinhado às exigências escolares. Os autores destacam que o sucesso acadêmico não depende apenas das capacidades individuais, mas também das disposições herdadas do ambiente familiar e social, que influenciam diretamente o desempenho escolar e, conseqüentemente, as oportunidades no mercado de trabalho (Bourdieu e Passeron, 2018).

Participaram deste estudo quatro pessoas do Direito, sendo uma mulher e três homens, o que perfaz 8% do universo de participantes. Formados/as em Pedagogia foram sete, todas mulheres o que corresponde a 14%; em Psicologia foram 17, sendo 13 mulheres e 4 homens, perfazendo 34%; as 22 profissionais de Serviço Social eram todas mulheres, correspondendo a 44%. A maioria, 64% (32) são oriundos/as de cursos de instituições de ensino superior (IES) nordestinas.

Ressalta-se que a formação dos homens se deu em cursos mais prestigiados como Direito/Ciências Jurídicas e Psicologia, cursos de primeira escolha. Já para 58,1% (25) das mulheres o curso de primeira escolha, quando do ingresso no nível superior, foi o mesmo utilizado para ingresso no TJPB; todavia, para 36% (18) delas não foi a primeira opção, com destaque para as pedagogas. As primeiras opções das pedagogas eram cursos de Letras, Direito e Psicologia; das assistentes sociais eram Direito, Psicologia e Nutrição; e das psicólogas eram Computação, Direito e Medicina. Havia, então, pessoas que tinham o desejo de realizar outro curso e escolher outra profissão. O questionário tinha uma questão que abordava as motivações para a escolha do curso.

Em relação a essa questão, homens e mulheres apresentaram respostas semelhantes. Para os/as participantes do curso de Psicologia, as principais motivações para a escolha foram o desejo ou sonho pessoal, o gosto por matéria escolar relacionada ao curso e/ou pela influência de algum profissional da área. Já as participantes do curso de Serviço Social relataram motivações como o gosto por matéria escolar relacionada ao curso, influência de algum profissional da área e visão positiva do mercado de trabalho, além de respostas categorizadas como "outro". No caso das participantes do curso de Pedagogia os principais motivos foram: o gosto por matéria escolar relacionada ao curso, o desejo ou sonho pessoal e a visão positiva do mercado de trabalho, ressaltando a busca por formação e oportunidades profissionais na área da educação básica. Já para os/as participantes do curso de Direito as motivações eram: o gosto por matéria escolar relacionada ao curso e a influência familiar.

De maneira geral, observa-se que a escolha dos cursos foi amplamente motivada por fatores individuais, como "desejo ou sonho pessoal", que se destacou como a razão mais recorrente entre as mulheres, seguido por "gosto por matéria escolar relacionada ao curso" e "influência de profissionais ou familiares". Destaca-se

que a influência familiar foi relevante ao Direito pelos seus aspectos históricos de tradição familiar. Já as pedagogas marcaram a visão positiva do mercado de trabalho, considerando a facilidade de conseguir emprego, mas também expressaram que a escolha foi por "desejo ou sonho pessoal". Essa última motivação foi preponderante nas respostas de todas as profissões, exceto Direito. Isso pode dar indícios da escolha motivada pela socialização de gênero, visto que a maior parte dos respondentes são mulheres.

Louro (1997) aponta que as escolhas profissionais não são neutras, mas sim influenciadas pela socialização de gênero, que direciona homens e mulheres para determinadas carreiras o que gera os guetos ocupacionais e a segregação no mundo do trabalho. Essa socialização ocorre desde a infância, por meio da educação, dos valores culturais e das RS sobre o que é considerado adequado para cada gênero. Assim, mulheres são incentivadas a seguir as carreiras tradicionalmente afeitas à "natureza" feminina, nas áreas do cuidado, educação, assistência social e saúde, tais como Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Enfermagem. Homens são incentivados a carreiras de maior prestígio e retorno financeiro, tais como as das áreas de Tecnologia, Engenharia e gestão empresarial (Hirata e Kergoat, 2007). Quando essas expectativas sociais são quebradas, há resistências, tal como apresentado na fala de um Psicólogo que informou não ter tido apoio de seus familiares quando escolheu essa profissão. Segundo ele, o pai considerava o curso de Psicologia "para baitolas" e preferia que o filho cursasse Agronomia, uma profissão vista por ele como importante.

Para além das questões de gênero, 24% (12) dos/as participantes informaram ter sofrido resistência, por parte dos familiares, especialmente os pais, mas também mães e avós, sendo os principais motivos: preocupação com o retorno financeiro, falta de status social ou prestígio do curso, e dificuldades profissionais associadas à área escolhida. A questão financeira é recorrente, com declarações como "medo do retorno financeiro [...] não conseguir me sustentar", por parte de uma psicóloga, apontando a preocupação com a viabilidade econômica da carreira. Além dos familiares, amigos também foram citados como opositores, principalmente devido às dificuldades percebidas no mercado de trabalho, como é o caso do magistério, mencionado por uma participante que cursou Pedagogia.

Foi perceptível nos dados que pouco mais da metade dos(as) participantes da pesquisa construíram sua identidade profissional estudando e trabalhando. 52% (26) conciliavam trabalho e estudos ao longo do curso, enquanto outros se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas, incluindo estágios remunerados, extensão universitária e iniciação científica. Entre aqueles que trabalhavam, destaca-se a predominância de atividades ligadas ao ensino, como professor/a, orientador/a educacional, auxiliar de desenvolvimento infantil e gestora educacional. Além disso, atuaram em funções administrativas, como auxiliares administrativos e recepcionistas, ou realizaram estágios remunerados em áreas relacionadas à formação, em ONGs, secretarias municipais e hospitais. Houve também relatos de ocupações temporárias e no setor informal, como digitação de trabalhos acadêmicos, conserto de computadores, *telemarketing* e vendas em *shoppings*. Alguns/mas desempenharam funções em áreas específicas, como advocacia, atendimento em hospitais psiquiátricos e programas governamentais. Já entre os/as que não trabalhavam formalmente, muitos destacaram a participação em estágios remunerados ou projetos acadêmicos, buscando adquirir experiência prática durante o período da graduação.

Desse modo, os dados mostram uma realidade marcada pela necessidade de equilibrar estudos, trabalho e outras atividades, evidenciando o esforço dos/as estudantes em buscar sustento financeiro, experiência profissional e desenvolvimento acadêmico simultaneamente. Tal dinâmica, além de contribuir para a formação profissional, também pode representar desafios significativos em relação ao desempenho acadêmico e à conclusão do curso.

Ao longo do curso e da atuação, insatisfações ou a busca por aperfeiçoamento podem levar os sujeitos a realizarem outra graduação que também impactará na sua identidade profissional e forma de atuar. Perguntou-se se as(os) participantes possuíam mais de uma graduação e 14% (6) das mulheres afirmaram ter em Letras, Serviço Social, Direito e Pedagogia, e um homem em Administração. As motivações para a escolha de outra graduação indicam que os/as participantes almejavam outras/novas oportunidades de atuação profissional, às vezes por descontentamentos com a primeira formação ou em busca de maior realização pessoal e acadêmica.

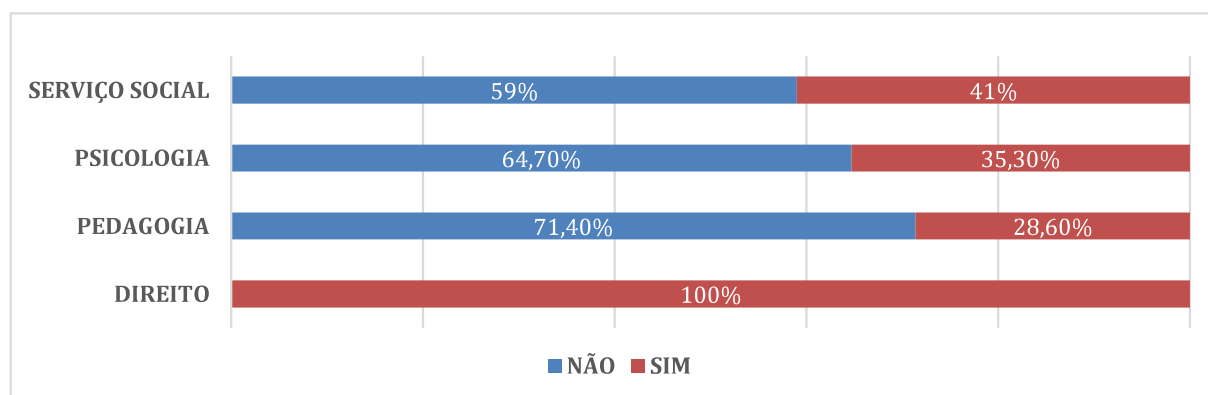
Ao iniciar a prática profissional vários saberes são acionados e há, conforme Tardif (2002), o entrelaçamento dos saberes profissionais, curriculares e os da

experiência. Dessa forma, a constituição da identidade profissional perpassa os saberes que advêm da formação inicial e são acionados no cotidiano laboral. Além do mais, conforme Moscovici (2001), as RS cristalizadas ao longo da formação inicial irão repercutir nas escolhas de espaços para atuação e também no fazer cotidiano do(a) profissional. Sendo assim, busca-se compreender, através do questionário aplicado, como a formação inicial influenciou no fazer profissional no TJPB e nas possibilidades de atuação.

Nas análises aqui apresentadas, as falas dos(as) participantes da pesquisa são codificadas por uma sequência alfanumérica, iniciando com TJPB, tribunal lócus do estudo, acrescido da sigla da profissão com DI para Direito, PE para Pedagogia, PS para Psicologia e SS para Serviço Social, seguido ainda por F para mulheres e M para homens e um número para cada sujeito. Exemplo: TJPB-DI-M-1, indicando um profissional homem do Direito, no caso um juiz.

Analisando as respostas dos(as) 50 participantes em relação à percepção sobre o quanto a sua respectiva formação inicial o(a) preparou para atuar no Judiciário, observou-se que os/as profissionais que se sentiram mais bem direcionados/as para atuar nesse espaço profissional foram naturalmente os/as formados/as em Direito. Para os demais profissionais, o curso que menos preparou foi Pedagogia, como ressaltaram 71,4%, ou seja, cinco das sete participantes do referido curso. Vale enfatizar que esse número também não é tão distinto para Psicologia e Serviço Social, em torno de 60%, como se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1- Percepção dos/as participantes quanto à preparação da formação inicial para atuação no Judiciário



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025)

Assim, cerca de 60% das(os) participantes apontam limites na adequação da formação acadêmica para a atuação no âmbito do Judiciário. A maioria das(os) participantes apontou falhas significativas nos currículos acadêmicos, especialmente pela ausência de disciplinas voltadas ao campo sociojurídico ou à Psicologia Jurídica, como ressalta TJPB-PS-M-47: "Na época de minha graduação não havia nenhuma disciplina obrigatória – e apenas uma optativa, que não foi ofertada quando estaria apto a cursá-la – dedicada à psicologia jurídica". Já a generalidade do curso é apontada por TJPB-SS-F-35: "O curso aborda as temáticas de forma geral, sem aprofundar conhecimentos das diversas áreas de atuação". Ainda mais distante da Pedagogia Jurídica está a formação em Pedagogia, como afirma TJPB-PE-F-31: "Na formação a gente só estudava conteúdos relacionados à realidade escolar. Sempre foi muito questionada a identidade do pedagogo, mas no sentido de fazer um trabalho mais voltado para a atuação na escola pública [...]".

Esses relatos refletem uma formação generalista, que não ofereceu uma preparação específica para o trabalho no Judiciário, obrigando os/as profissionais a buscarem outros meios de aprendizado para atender às exigências da área, especialmente no caso do curso de Pedagogia que forma restritamente para atuação no âmbito escolar. A falta de preparação de pedagogas(os) para atuação em espaço não escolar não é novidade, conforme já apresentado em capítulos anteriores, pois a base de sua formação e de sua identidade profissional está centrada na docência (Severo, 2018; Mascarenhas, 2023; Mascarenhas e Moreira, 2023; Moreira, Pinto e Silva, 2023). Especificamente na Paraíba, recente pesquisa de Freitas (2024), em nível de doutorado, realizada com egressos e graduandos de Pedagogia de uma universidade pública, também apontou essa lacuna na formação inicial.

Porém, alguns/algumas participantes relataram que, mesmo sem disciplinas específicas, a formação ofereceu bases importantes para sua atuação. Como destacado por TJPB-PS-F-45: "A formação trabalhou contextos sociais e psíquicos importantes para o trabalho no judiciário". Já TJPB-SS-F-50 afirmou: "Foi através da formação que me identifiquei com a área jurídica. E baseado no que estudei, inclusive em disciplinas optativas, fui direcionando meus estudos e atuação para essa área".

Quanto à percepção das possibilidades de atuação profissional quando concluíram seus respectivos cursos, a análise das respostas dos/as participantes revela diferentes perspectivas, variando de acordo com o curso. Os/As profissionais

de Direito frequentemente mencionaram o Tribunal de Justiça ou a Magistratura como opções principais, evidenciando uma visão direcionada para o âmbito jurídico. Um exemplo disso é a fala de TJPB-DI-F-20: “*Magistratura*’ como o objetivo principal, reforçando o alinhamento entre formação e a expectativa de atuar em instâncias judiciais. Por outro lado, os/as egressos/as de Psicologia destacaram tanto a clínica quanto as políticas públicas como campos desejados. A participante TJPB-PS-F-11 enfatizou: “*Clínica, hospitais, empresas, políticas públicas, escolas*”, indicando um leque mais amplo de possibilidades alinhado à formação generalista da área.

Já os/as profissionais de Serviço Social e Pedagogia demonstraram interesse em contextos que abrangem tanto o setor público quanto o educacional. Muitas egressas de Serviço Social mencionaram o desejo de atuar em ambientes como o Judiciário, hospitais e Secretarias de Assistência Social, como exemplificado pela resposta de TJPB-SS-F-26: “CRAS e CREAS, uma vez que estavam em franca expansão à época”. Em contraste, as pedagogas associaram majoritariamente sua atuação ao espaço escolar, refletido na fala de TJPB-PE-F-7: “Ambiente escolar”, mostrando uma expectativa alinhada às práticas educacionais tradicionais.

Essas respostas evidenciam que as escolhas e percepções são influenciadas pelas demandas percebidas no mercado de trabalho e pelas possibilidades apresentadas durante a formação acadêmica inicial e que, no caso da Pedagogia, refletem as RS de que o curso e a profissão estão voltados para a docência. Em relação a isso, Pimenta, Pinto e Severo (2020) apontam a necessidade de mudança no campo formativo, entendendo-se a Pedagogia como Ciência da Educação que forma pedagogas(os) como cientistas da educação, o que implica sair da perspectiva de formar professores(as) e passar a formar “*los pedagogos como profesionales crítico-reflexivos*” e que possuem “*compromiso ético-político en la transformación social*” (p. 80).

6.1.2.2 – Formação continuada

Observou-se que as(os) integrantes das equipes interprofissionais do TJPB e seus respectivos coordenadores(as) buscam se qualificar cada vez mais para sua atuação, visto que 94% (47) possuem pós-graduação. Dentre as mulheres, 98% (40) são pós-graduadas, sendo uma doutora, 15 mestras (36%) e 24 especialistas (56%).

Somente três mulheres possuem apenas graduação. Já entre os homens, todos são pós graduados: quatro são especialistas e três são mestres.

A busca por qualificação entre as mulheres não é uma novidade, visto que elas precisam de maior qualificação para alcançar as mesmas posições ocupadas pelos homens. Bourdieu (1989) aponta isso quando fala do capital cultural, em que a qualificação educacional funciona como um meio de superar barreiras institucionais que restringem o reconhecimento profissional das mulheres.

As áreas da formação continuada são diversificadas. Além das qualificações já obtidas, no questionário também houve espaço para indicarem áreas em que pretendiam também se especializar para se compreender as necessidades formativas. As respostas refletem trajetórias diversificadas, bem como intenções de especialização em temáticas que alinham interesses pessoais, demandas profissionais e perspectivas de mercado.

Desse modo, os dados mostram que, entre os/as participantes formados/as em Direito, destacam-se especializações voltadas à prática jurídica, como Processo Civil, enquanto as intenções de formação futura estão relacionadas a temas como Infância e Juventude, visto estarem atuando em setores relacionados a essa temática. TJPB-DI-M-1, por exemplo, tem “Especialização em Infância e Juventude [e] pretend[e] seguir com Mestrado na mesma área”, demonstrando continuidade em um campo específico.

Já os/as profissionais de Psicologia têm trajetórias mais diversificadas, com formações que incluem especializações como Psicologia Jurídica, Saúde Mental e Psicologia Clínica, além de mestrados em áreas como Antropologia e Psicologia Social. A busca por novas especializações se mantém alinhada a temas de interesse, como "Psicologia Jurídica" e "Avaliação Psicológica". A participante TJPB-PS-F-43 exemplifica esse foco: “Atualmente curso um Master in Applied Child and Adolescent Psychology e gostaria de fazer pós em avaliação psicológica”.

Entre as profissionais de Serviço Social, há um interesse marcante em áreas que integram o contexto sociojurídico e políticas públicas. Muitas já possuem mestrados ou especializações, como em Gestão de Programas Sociais e Saúde da Família e pretendem avançar para o doutorado. A participante TJPB-SS-F-26 relata: “Atualmente faço mestrado em Sociologia com foco na interseccionalidade de

mulheres que entregam filhos para adoção, e futuramente pretendo retornar ao Serviço Social para aprofundar o tema”.

Por fim, as egressas de Pedagogia concentram suas formações em temas educacionais, como Educação Infantil, Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. As intenções futuras destacam o interesse em mestrados na área de Educação e Direitos Humanos, como exemplificado por TJPB-PE-F-24: “Tenho especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação. Talvez futuramente faça algo relacionado aos Direitos Humanos”.

Essas trajetórias acadêmicas refletem como as experiências acumuladas influenciam as aspirações das(os) participantes, além de revelar como áreas específicas, como Psicologia Jurídica, Políticas Públicas e Educação, continuam atraindo interesse para aprofundamento acadêmico e profissional. Além do mais, revelam o quanto os(as) profissionais de Direito, Psicologia e Serviço Social têm perspectivas de formação continuada alinhadas com a área em que estão inseridos(as), enquanto as pedagogas, mesmo atuando em espaço não escolar, ainda possuem identidade profissional ligada à escola, pois suas aspirações de formação continuada referem-se à docência ou à gestão escolar.

Mudar representações sociais e redefinir a identidade profissional não é uma tarefa fácil, conforme Moscovici (2015) e Dubar (2005). É um processo que envolve mudanças nos espaços formativos, no olhar para a prática e também na mentalidade dos demais profissionais e instituições onde a(o) pedagoga(o) está inserida(o), visto que a identidade profissional é constituída na interação com o outro. Um conjunto de fatores vai levando à mudança gradativa e isso envolve mais oportunidades formativas focadas em competências e saberes para atuação em espaços não escolares.

Dubar (2005) destaca que a identidade profissional é um processo dinâmico, que envolve tanto a construção subjetiva do indivíduo quanto o reconhecimento social da profissão. A partir das perspectivas de formação continuada das pedagogas percebe-se que está em processo uma mudança na construção subjetiva de sua identidade profissional no espaço jurídico, pois apesar de mencionarem formações ligadas ao espaço escolar, há a indicação de outras que envolvem a educação de forma ampla e os Direitos Humanos. Formações que relacionem Educação e Direito são pertinentes e essenciais para a construção da identidade da(o) pedagoga(o) jurídica(o).

Essa mudança de perspectiva formativa perpassa também a instituição onde a(o) profissional de Pedagogia está inserido. O Judiciário precisa compreender a importância da formação em serviço para alinhamento das expectativas institucionais aos saberes e habilidades requeridos para o bom desempenho funcional e prestação jurisdicional. Portanto, há necessidade tanto de formação ao ingressar no quadro funcional dos tribunais quanto ao longo da vida funcional, não apenas para a(o) profissional de Pedagogia, mas para todos(as) que ingressam no Judiciário.

Sobre isso, Chiavenato (2014) diz que a formação do(a) servidor(a) público(a) ao adentrar um órgão público e a formação contínua é essencial para garantir um serviço mais eficiente e alinhado às finalidades do órgão. Corroborando essa ideia, Dias (2019), diz que “a adaptação ao serviço público requer não apenas conhecimento técnico, mas também compreensão do papel do Estado e da ética no atendimento ao cidadão”. Dessa forma, treinamentos e capacitações logo no ingresso auxiliam na integração e na redução de erros operacionais.

Para Chiavenato (2014), “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que permite ao trabalhador adaptar-se às mudanças e aperfeiçoar suas competências” (p. 35), daí ser de suma importância a formação permanente em serviço. Nesse sentido, Fisher (2002) destaca que o servidor público necessita acompanhar as mudanças normativas, sociais e tecnológicas que se relacionam às suas funções, destacando que “a aprendizagem organizacional no setor público deve ser contínua, pois a estagnação compromete a eficiência e a inovação” (p. 634).

Observa-se, portanto que a implementação de programas de formação inicial e continuada deve ser uma prioridade na administração pública, pois contribui para a profissionalização do serviço público, a valorização dos(as) servidores(as) e a melhoria na prestação de serviços à população. Sabe-se que o órgão do Tribunal de Justiça responsável pela formação de magistrados(as) e servidores(as) é a Escola Superior da Magistratura e, para compreender como é a política de formação inicial e continuada e se há oferta de formações para a equipe interprofissional, perguntou-se no questionário sobre a formação inicial e continuada ofertada pelo TJPB.

Indagados(as) sobre terem recebido alguma formação inicial ao ingressarem no TJPB, 94% (46) dos(as) participantes responderam que não houve qualquer formação. Vale ressaltar que a resposta foi positiva para quatro pessoas do Direito,

ou seja, os(as) juízes(as) receberam formação inicial ao ingressar no TJPB, porém essa formação é inexistente para os(as) demais servidores(as).

Isso é reflexo da ausência de uma política nacional de formação consistente para os(as) servidores(as) do Judiciário, o que fica a critério do(a) presidente(a) do tribunal, visto que existe previsão legal apenas para a formação inicial de magistrados(as), que só entram em exercício após passar por essa formação. A Resolução da Escola Nacional da Magistratura (ENFAM) N° 02/2025 regulamenta tempo de duração, currículo mínimo e diretrizes para essa formação, obrigatória para o processo de vitaliciamento.

Para os(as) servidores(as) do Poder Judiciário existe a Resolução N° 192/2014 do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos(as) Servidores(as) do Poder Judiciário, porém apenas estabelece diretrizes gerais para a formação desses(as) profissionais, mas não torna obrigatória a formação inicial, não define carga horária mínima e nem currículo mínimo. Diante disso, a formação inicial de servidores(as) precisa ser regulamentada em cada tribunal, a depender de boa vontade política, sem ser uma questão institucional do Poder Judiciário, assim como a formação inicial de magistrados(as). Isso é claro no TJPB e em outros tribunais, a exemplo do TJPA (Silva e Freitas, 2013a), que não possuem uma política institucional de formação inicial e continuada de servidores(as).

Todavia, quanto a oferta de formação continuada pelo TJPB, 70% das(os) participantes da pesquisa ressaltaram a existência. Já no que tange a incentivo à participação em formações externas relacionadas a sua área de atuação, por exemplo, com custeio de inscrição, liberação do expediente de trabalho etc., cerca de 86% (43) afirmaram não haver essa contrapartida. Os dados revelam diferenças significativas nas percepções e demandas por incentivos à qualificação profissional entre os/as profissionais segundo a área de atuação. No campo do Direito, os/as profissionais mencionam diárias e passagens como incentivos recebidos, e destacam a importância da liberação de expediente e de formações que não prejudiquem a rotina de trabalho nem gerem acúmulo de atividades. O foco principal é o aperfeiçoamento técnico e o conhecimento prático, com pouca ênfase em incentivos financeiros mais amplos.

Na Pedagogia, há poucos relatos sobre incentivos concretos já recebidos, mas se destacam como prioridades a necessidade de tempo para estudar e o cuidado com a saúde mental. Além disso, as profissionais demandam a liberação do ponto para a realização de cursos, o custeio de despesas como inscrições, passagens e diárias, e a comunicação clara sobre eventos e congressos, bem como eventos/encontros voltados para as demandas da equipe interprofissional, apontando a preocupação do TJPB sempre com a área fim (Direito), pois o único congresso anual que existe no tribunal atualmente não contempla as demandas da equipe. Também são apontados como relevantes o apoio das chefias, a possibilidade de realizar cursos no horário de trabalho e a revisão do adicional de qualificação.

Os/As psicólogos/as relatam uma percepção de insuficiência nos incentivos recebidos, com a observação de que, embora existam esforços iniciais, falta uma política consistente para apoiar a qualificação. Entre os incentivos considerados importantes estão a compensação ou liberação de carga horária, o custeio de formações, a concessão de licenças para elaboração de dissertação e tese, restrita a magistrados(as), e o reconhecimento institucional de formações específicas, como Psicologia Jurídica, para fins de progressão funcional. Também destacam a necessidade de flexibilização do ponto, oferta regular de cursos, trocas com profissionais de outras instituições, e ajustes mais significativos na remuneração por titulação, especialmente no avanço de mestrado para doutorado.

As profissionais de Serviço Social mencionam como incentivos recebidos algumas liberações esporádicas de expediente para cursos e eventos, além de licenças para finalização de dissertações e teses, a depender da chefia e por um período curto de tempo. Contudo, reforçam a necessidade de incentivos financeiros abrangentes, como o custeio de inscrições, passagens e hospedagens, além de licenças remuneradas para cursar pós-graduação integralmente. Demandam também a redução de carga horária e a ampliação de equipes, o que permitiria a participação em qualificações sem sobrecarregar colegas ou comprometer o andamento do trabalho. Outro ponto importante é a promoção de capacitações internas pela própria instituição, bem como oportunidades de visitas técnicas e intercâmbios.

De forma geral, em todas as áreas analisadas, os/as profissionais apontam como demandas comuns a liberação de expediente e o apoio financeiro para custear formações. No entanto, cada área apresenta especificidades: o Direito prioriza

formações que não interfiram na rotina de trabalho; a Pedagogia ressalta o equilíbrio entre estudo e saúde mental; a Psicologia solicita maior reconhecimento de formações especializadas e progressão funcional; e o Serviço Social evidencia a necessidade de apoio financeiro robusto e maior flexibilização de carga horária. Esses dados destacam a importância de políticas institucionais que considerem as particularidades de cada área, promovendo a qualificação profissional de forma eficiente e equitativa.

Também se percebem desigualdades decorrentes da falta de uma política institucional de formação que equalize as oportunidades formativas para magistrados(as) e servidores(as) de todas as áreas do TJPB, pois as falas evidenciaram que as categorias vivenciam e percebem de forma diferente os incentivos e oportunidades para qualificação, dependentes da boa vontade da chefia à qual estão vinculados(as), visto que não há normatização.

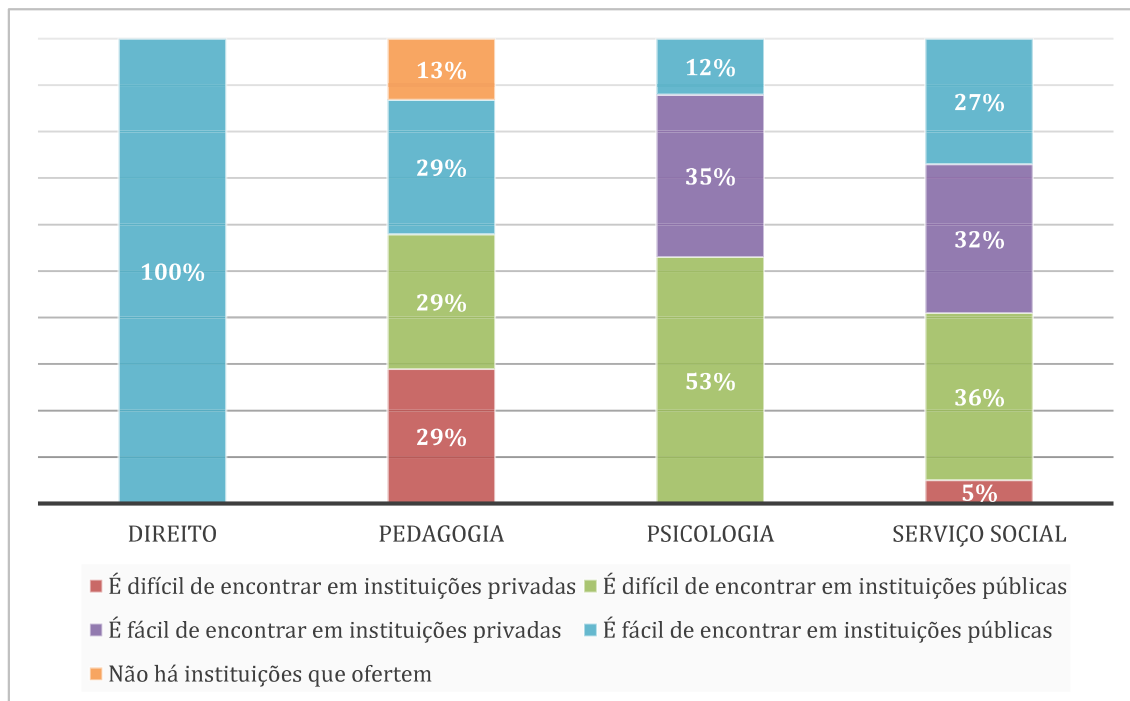
Nessa perspectiva é pertinente destacar que 66% (33) dos/as profissionais, especialmente os/as formados/as nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, ressaltam que não há oferta de eventos/encontros que promovam o diálogo entre as categorias profissionais por parte do TJPB. Vale salientar que no tocante à disponibilidade de formações externas (em instituições públicas e/ou privadas) para atuação no âmbito do Judiciário, cerca de 38% (19) dos/as profissionais afirmaram ter dificuldade de encontrar formações em instituições públicas, exceto os de Direito, como é possível observar no Gráfico 2, adiante.

No caso das pedagogas, percebe-se a dificuldade em ressignificar o arcabouço teórico apreendido ao longo de sua formação acadêmica, pois há escassez de formações que se voltem para a prática não escolar e, conforme as informações coletas nesta pesquisa, para o âmbito judiciário são quase inexistentes em instituições públicas e privadas. Isso dificulta a ressignificação das RS atreladas à docência e o estabelecimento de uma nova identidade profissional, especificamente, da Pedagogia Jurídica.

Conforme Dubar (2005), as formações continuadas, tanto internas quanto externas, contribuem para a construção dessa nova identidade. Por conseguinte, é desejável que o TJPB atente para a importância da qualificação em serviço para o desenvolvimento de competências e habilidades das pedagogas inseridas no âmbito Jurídico. Por sua vez, as instituições formadoras, especialmente as públicas, devem

despertar para essa nova demanda emergente de inserção de pedagogas(os) nesse novo espaço de atuação.

Gráfico 2- Disponibilidade de formações externas para atuação no Judiciário



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025)

Outro importante espaço de constituição da identidade profissional e das RS é a experiência profissional vivenciada anteriormente e no TJPB, sobretudo as percepções sobre a própria atuação e dos demais integrantes da equipe interprofissional. A seção seguinte trata das experiências profissionais.

6.2 Experiências Profissionais e Percepções sobre a Atuação Profissional no TJPB

Conforme Dubar (2005), a trajetória profissional influencia a maneira como os sujeitos percebem a si mesmos e são percebidos pelos outros dentro de um campo profissional, por ser a identidade profissional um processo contínuo de construção. As experiências profissionais, prévias e presentes, desempenham um papel crucial na constituição dessa identidade, pois é a partir delas que os sujeitos negociam seu pertencimento ao campo de atuação, adquirindo ou modificando suas representações sobre a profissão. Dubar (2005, p. 167) afirma que “as identidades são produtos das

interações e das transações entre os indivíduos e as instituições, e sua construção ocorre ao longo do tempo, conforme os sujeitos reconfiguram sua trajetória profissional em função de seus percursos, fracassos e êxitos”.

No questionário perguntou-se sobre experiências profissionais anteriores ao ingresso no TJPB e encontrou-se que a maioria já possuía experiência em outros locais, como afirmam 88% (44) dos/as respondentes. Isso evidencia que o TJPB possui em suas equipes interprofissionais, majoritariamente, profissionais com vivência prévia no mercado de trabalho.

Ao observar as áreas de atuação, nota-se que, em Direito, três dos/as profissionais já tinham experiência anterior, alinhada a sua área de atuação no TJPB. Em Pedagogia todas as sete profissionais tinham vivência profissional anterior, sobretudo em escola. Na área de Psicologia, todas(os), exceto um(a) já haviam atuado em outros locais antes do TJPB. Já em Serviço Social, 82% (18) das profissionais tinham experiência anterior. De forma geral, o levantamento confirma que o TJPB conta com um quadro predominantemente formado por profissionais experientes, cujo processo de construção da identidade profissional iniciou-se antes mesmo do ingresso no Judiciário.

Percebe-se que a identidade profissional das pedagogas foi se constituindo em meio a um currículo de formação inicial e continuada voltado para o âmbito escolar e que na atuação profissional também vai se consolidando essa identidade atrelada à escola. O espaço do Judiciário vai ensejar, então, de fato, uma ressignificação da identidade profissional e das RS sobre sua profissão.

Ao ingressar no TJPB, os(as) profissionais de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia vão moldar sua identidade profissional a partir da atuação na equipe interprofissional. Para a maioria, o ingresso no TJPB corresponde ao ingresso na equipe.

As profissionais de Pedagogia apresentam maior correspondência entre ano de ingresso no TJPB e o início da atuação interprofissional. A maioria ingressou em 2016, inserindo-se em uma prática interprofissional já consolidada. Apenas no caso de TJPB-PE-F-46 houve um pequeno intervalo de um ano entre o ingresso e a atuação interprofissional (2016-2017). Os dados da Psicologia seguem um padrão semelhante, com a maioria iniciando a atuação interprofissional no mesmo ano do

ingresso em 2013, 2016 e 2017, o que evidencia uma integração interprofissional consistente e consolidada desde o início das atividades no TJPB.

No Serviço Social, há uma maior variabilidade. Muitas profissionais iniciaram sua atuação interprofissional no mesmo ano do ingresso, como as que ingressaram em 2013, 2016 e 2017, com convocações provenientes dos concursos públicos. Entretanto, há casos em que o intervalo foi mais longo, como o de TJPB-SS-F-35, que ingressou em 2003 e começou a atuar na equipe apenas em 2013, depois de 10 anos. Essa variação pode estar associada à consolidação da política de estabelecimento das equipes interprofissionais no TJPB.

Os/As profissionais de Direito apresentam o maior intervalo de tempo entre o ingresso no tribunal e o início da atuação nas equipes interprofissionais. TJPB-DI-M-1 ingressou em 1989 e começou a atuar na equipe apenas em 2015, um intervalo de 26 anos; TJPB-DI-M-4 ingressou em 2000 e na equipe apenas em 2022. Isso demonstra que, historicamente, a presença dos juízes e juízas se alinha ao fortalecimento das equipes interprofissionais no TJPB e ao estabelecimento do Núcleo de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NAPEM), visto que os(as) profissionais do Direito que participaram da pesquisa são os(as) coordenadores(as) desse núcleo.

Conforme Moscovici (2015), as RS presentes na equipe interprofissional – "formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas que orientam as práticas e as comunicações dos indivíduos" (p. 56) – são de suma importância para a constituição da identidade profissional de todos(as) os seus integrantes e, no caso específico deste estudo, para a reconfiguração da identidade profissional das pedagogas. Dubar (2005) também expressa claramente o quanto as percepções a partir da interação em grupo são importantes para essa reconfiguração, tanto a forma como o indivíduo se percebe e desenvolve sua trajetória profissional com base em suas experiências e expectativas, quanto a forma como os(as) colegas de profissão percebem e legitimam esse(a) profissional.

Sendo assim, buscou-se entender as percepções profissionais de cada categoria, tentando compreender tanto o que pensavam sobre sua própria atuação quanto sobre a atuação do outro profissional. Perguntou-se sobre: a percepção de violência contra si ou contra colegas da equipe; o quanto se sente respeitado(a) e valorizado atuando no TJPB; e a importância e a contribuição de sua categoria profissional e das demais para a equipe.

Vale destacar aqui que uma das perguntas, a que versou sobre a importância do(a) profissional para a equipe, foi feita por duas perspectivas: uma do ponto de vista pessoal, do “eu” (questões de 49 a 52) e outra do ponto de vista do “outro” (questões de 57 a 60), conforme se verifica no questionário aplicado (APÊNDICE A). Pode-se exemplificar com a questão de número 49 na qual se perguntou: “Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 é muito importante), na sua opinião, quão **IMPORTANTE**, para você, é o(a) profissional de **Pedagogia** para a equipe interprofissional no TJPB”; e a 59: “Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 é muito importante), quão **IMPORTANTE** você pensa que os OUTROS acham que o(a) profissional de **Pedagogia** é para a equipe interprofissional no TJPB”.

Perguntou-se dessa forma para compreender o que Doise (1992) chama de zonas mudas, muito importantes nos estudos que investigam as RS, pois “não são apenas moldadas por interações interpessoais, mas também por estruturas sociais e relações de poder que determinam quais discursos são legitimados e quais são silenciados” (p. 86). Sendo assim, existe o que é socialmente aceitável, que se pode dizer de forma clara e o que precisa ser escondido/silenciado porque contém pontos de conflito, temas complexos ou polêmicos. Como essas zonas mudas revelam aquilo que não é dito espontaneamente, uma estratégia eficaz para identificá-las é perguntar ao(à) participante o que ele(ela) acredita que “o outro” pensa sobre determinado assunto, pois isso pode revelar aspectos que o(a) próprio(a) respondente hesitaria em manifestar diretamente.

Ao utilizar essa estratégia em questionários, pode-se obter um panorama mais completo das RS, captando não apenas o que é explicitamente afirmado, mas também o que é evitado, omitido ou atribuído ao outro. Isso contribui para uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e das relações de poder que estruturam o pensamento coletivo, pois reduz a pressão social sobre o(a) participante e ele(a) pode expressar ideias controversas sem precisar assumir responsabilidade pessoal por elas. Isso permite que RS enraizadas, mas que poderiam ser silenciadas por normas sociais, sejam reveladas (Doise, 1992).

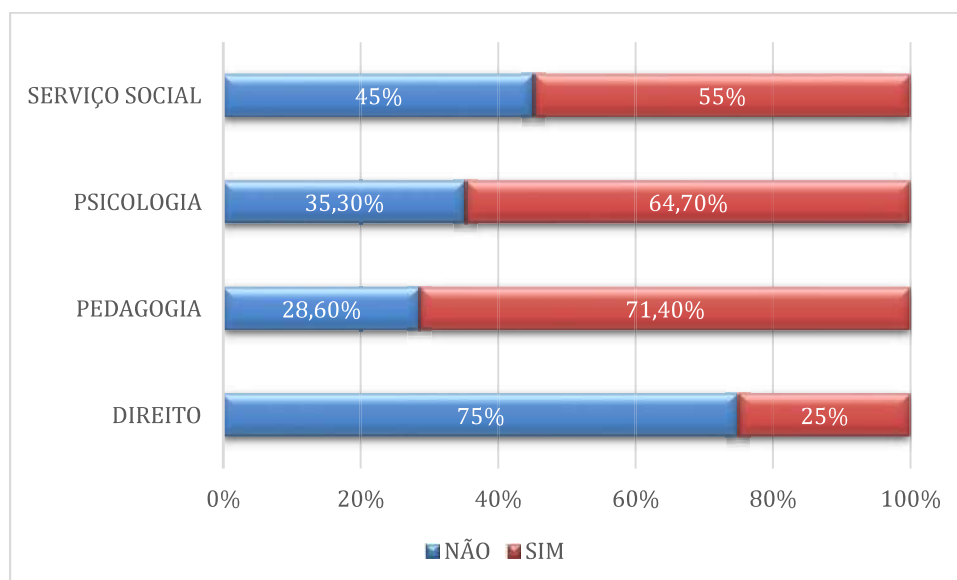
Neste estudo, por exemplo, pode ser difícil que um(a) participante admita diretamente que acredita que o lugar da(o) pedagoga(o) não seja no Judiciário e sim em sala de aula, e afirme que não vê contribuição dessa(e) profissional para a equipe interprofissional. No entanto, ao ser questionado(a) sobre o que ele acha que os(as)

outros(as) pensam sobre o assunto, pode dizer algo como: "não sei, mas algumas pessoas ainda acham que a Pedagogia não é relevante para a equipe interprofissional". Essa resposta, mesmo atribuída a terceiros, revela que ainda não se reconhece a relevância social da(o) pedagoga(o) fora do espaço escolar e que esse pode ser um tema sensível o suficiente para não ser reforçado individualmente, e a pessoa não quer que saibam que ele(a) também pensa dessa forma.

Diante disso, buscou-se inicialmente compreender as percepções sobre o “eu” em relação a sua profissão e sobre as demais profissões no âmbito do TJPB e, para identificar as zonas mudas, a última pergunta dessa seção versou sobre a perspectiva do “outro” sobre todos(as) os(as) profissionais da equipe.

Assim, sobre a percepção de preconceito/discriminação/violência sofridos ou presenciados contra profissionais que atuam na equipe interprofissional, cerca de 58% (29) dos/as respondentes afirmam ter sofrido ou presenciado alguma situação desse tipo. Esses números são maiores entre os/as profissionais da Pedagogia e da Psicologia, respectivamente, como observado no gráfico 3.

Gráfico 3- Experiências dos/as participantes sobre preconceito/discriminação/violência em relação a profissionais da equipe interprofissional



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025).

Observa-se no gráfico 3 que o maior percentual de percepção de preconceito/discriminação/violência foi entre as pedagogas (71,40%) e o menor entre os profissionais do Direito (25%). Os relatos sobre a atuação profissional no TJPB,

expostos nos dados coletados, evidenciam um cenário marcado por desafios, preconceitos, assédio e violência institucional, afetando de maneira significativa as(os) profissionais das diferentes áreas de atuação. Essas situações são permeadas por desvalorização profissional, discriminações diversas e ausência de condições adequadas de trabalho, revelando não apenas preconceito/discriminação/violência por parte dos(as) jurisdicionados(as), mas também institucional.

Na área de Direito, destacam-se xingamentos e ameaças a profissionais e suas equipes, como é possível observar no relato de TJPB-DI-M-40: “As equipes sofreram xingamentos e ameaças por jurisdicionados”. Isso indica a vulnerabilidade no exercício de suas funções.

Já em Pedagogia, há um estigma recorrente sobre a atuação no Judiciário. As pedagogas relatam preconceitos sobre a relevância de seu trabalho, como exemplificado por TJPB-PE-F-24: “Por vezes a equipe tem a validade de seus saberes questionada e, no caso das pedagogas, o questionamento é recorrente e baseia-se no preconceito de que ‘sabemos menos’”. Ou, ainda, por uma compreensão limitada da Pedagogia, como observado por TJPB-PE-F-46: “Quando falava que era pedagoga, algumas pessoas me perguntavam o que uma pedagoga fazia no Judiciário. Muitos ainda percebem nossa profissão apenas destinada aos espaços escolares”.

Na área de Psicologia, os relatos refletem situações graves de assédio moral, discriminação e preconceitos relacionados a gênero, raça e orientação sexual. TJPB-PS-F-13 descreve o ambiente hostil: “Diversos casos de assédio e comentários machistas, misóginos, homofóbicos e racistas, advindos principalmente de autoridades. Constrangimentos ao tentar licenças, pedir férias, informar gravidez”. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento institucional são recorrentes, como observado por TJPB-PS-F-11: “Considero violência institucional a forma que o TJPB conduz o trabalho das equipes multidisciplinares: sobrecarga de trabalho, falta de diálogo, cobranças excessivas sem ofertar condições adequadas de trabalho”. A insegurança também é mencionada por TJPB-PS-F-23, com relatos de ameaças vindas do público atendido e de magistrados: “Posições abusivas por parte de magistrados quanto aos requerimentos para a equipe, pedidos de prazos exíguos, ameaças de encaminhamentos para corregedoria, linguagem inadequada”.

Por sua vez, os(as) profissionais de Serviço Social enfrentam discriminação racial e de gênero, além de ameaças em campo. Um relato de TJPB-SS-F-49 ilustra o preconceito racial: “Sofri preconceito por ser parda e assistente social, do tipo: 'Você não serve para o que eu preciso. [...] Em audiência, todas as pessoas eram chamadas de Dr. ou Dra., e o MM me chamou de 'jovem'”.

Os dados demonstram que, independentemente da área, os(as) profissionais enfrentam barreiras significativas, tanto institucionais quanto interpessoais na lida com os(as) jurisdicionados(as) e com os(as) próprios(as) colegas de equipe, bem como com os(as) magistrados, sendo apontados casos de assédio moral e violência institucional que comprometem a saúde física e mental dos(as) profissionais. As falas destacam a urgência de ações que promovam condições adequadas de trabalho, combatam preconceitos, assédio moral e a violência institucional, e valorizem o papel essencial das equipes interprofissionais no Judiciário.

Destacam-se nas falas o preconceito explícito relacionado ao gênero, pois houve falas que apontaram o constrangimento ao anunciar gravidez, bem como comentários machistas, misóginos e homofóbicos, demonstrando também preconceito em relação à orientação sexual. Destaca-se, ainda, que de todas as categorias a única que teve seu pertencimento à equipe e a legitimidade dos saberes questionados foi a Pedagogia. Mesmo passados 13 anos (desde 2002) da inserção da pedagoga nas equipes interprofissionais, seu pertencimento ainda continua sendo questionado, demonstrando que a pedagogia jurídica ainda não está legitimada no âmbito do TJPB. Ainda há incompreensões sobre a importância dessa profissional nas equipes interprofissionais.

A luz de Bourdieu (1989), isso evidencia um processo de luta simbólica dentro do campo Jurídico, no qual os diferentes grupos profissionais disputam a legitimação de seus saberes e a consolidação de seu capital simbólico. O questionamento da legitimidade da presença das pedagogas indica que a Pedagogia Jurídica não conseguiu acumular capital simbólico suficiente para ser plenamente reconhecida dentro do Judiciário. No caso do TJPB, a hegemonia do saber jurídico e a presença consolidada de outras profissões interdisciplinares, como psicólogos e assistentes sociais, contrastam com a posição subalternizada da Pedagogia no espaço institucional.

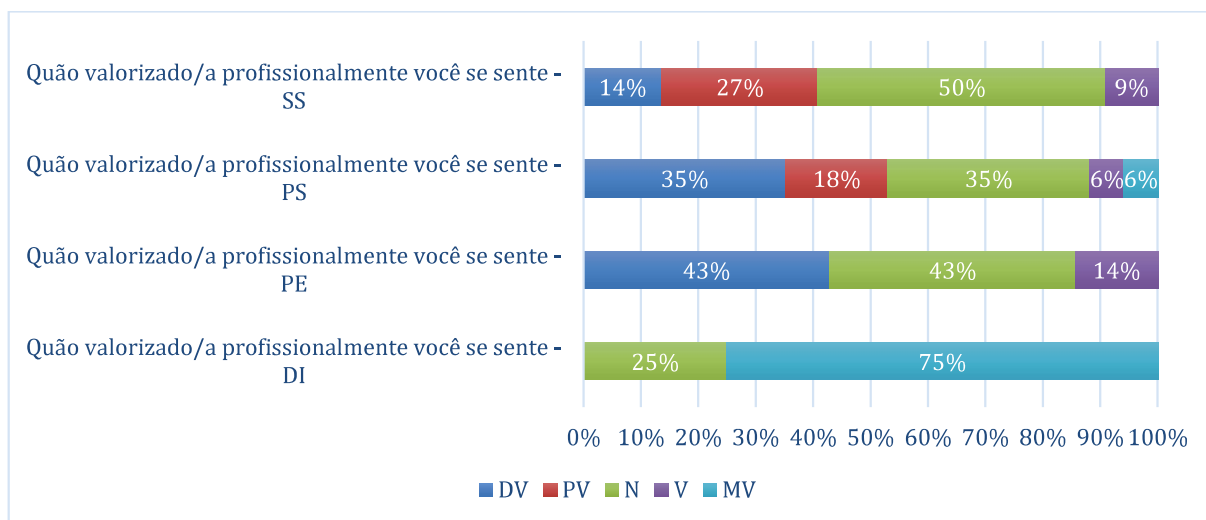
Essa hierarquização dos saberes é resultado do que Bourdieu chama de violência simbólica, um processo no qual a imposição de um conjunto de normas e valores institucionais invisibiliza ou subestima determinados saberes (Bourdieu, 1986). No contexto do TJPB, isso significa que o Direito estabelece os critérios de legitimidade do conhecimento e das práticas profissionais dentro do campo Jurídico, de modo que os saberes e práticas pedagógicas são frequentemente questionados, pois não são específicos do *ethos* e *habitus* jurídico dominante. O *habitus* dos(as) magistrados(as) e dos(as) profissionais do Direito tende a valorizar a lógica argumentativa, a normatividade e a tecnicidade jurídica, enquanto o conhecimento pedagógico, orientado para a mediação, a formação e a construção do conhecimento, não se encaixa automaticamente nesses critérios de legitimidade.

Sendo assim, a Pedagogia, por não possuir uma tradição de atuação no Judiciário e não ser vista como essencial para as decisões jurídicas, permanece à margem da legitimação institucional. Como resultado, a atuação das pedagogas continua sendo questionada, invisibilizada e submetida a um constante processo de justificação, diferentemente de outras profissões que já possuem seu espaço consolidado no Tribunal. Isso não é reflexo da ineficiência do trabalho das pedagogas, mas sim um efeito das estruturas de dominação simbólica que regulam o campo Jurídico, definindo quais saberes são valorizados e quais permanecem à margem do reconhecimento institucional.

Bourdieu (1989, p. 84) ressalta, que “o poder simbólico não se exerce pela força, mas pela imposição de categorias de pensamento que fazem com que certas formas de conhecimento sejam vistas como legítimas e outras como secundárias”. Dessa forma, a luta pelo reconhecimento da Pedagogia Jurídica é, antes de tudo, uma disputa por capital simbólico e pela redefinição das normas institucionais e RS dentro desse campo.

Diante desse cenário, perguntou-se sobre o quanto os(as) profissionais se sentiam valorizados(as) e respeitados(as). O resultado das respostas sobre a valorização é apresentado no gráfico 4, onde DV significa desvalorizado, PV pouco valorizado, N neutro, V Valorizado e MV muito valorizado.

Gráfico 4- Percepção dos/as participantes sobre a valorização profissional



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025).

Os dados do gráfico 4 revelam diferenças significativas na percepção de valorização profissional entre as áreas de atuação no Judiciário: Direito, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. No campo do Direito, observa-se o maior índice de valorização profissional, com três dos respondentes se considerando “Muito Valorizado” e um(a) “Neutro”, o que aponta para um índice elevado de satisfação profissional. A Juíza expressou que se sente muito valorizada.

Na Pedagogia, predomina uma sensação de menor valorização, embora as categorias “Neutro” e “Desvalorizado” tenham sido apontadas por três profissionais cada uma, ao passo que apenas uma profissional relatou sentir-se “Valorizada”, e nenhuma indicou o nível máximo de valorização. Esses dados refletem desafios relacionados ao reconhecimento do papel da pedagoga no Judiciário paraibano, restrito à visão tradicional da atuação em ambientes escolares. Também pode refletir a insatisfação com o clima organizacional em geral, que não é propício, conforme visto na questão anterior, em que foi relatada a ausência de uma política de formação inicial e continuada em serviço, violência institucional e falta de condições de trabalho para as equipes interprofissionais.

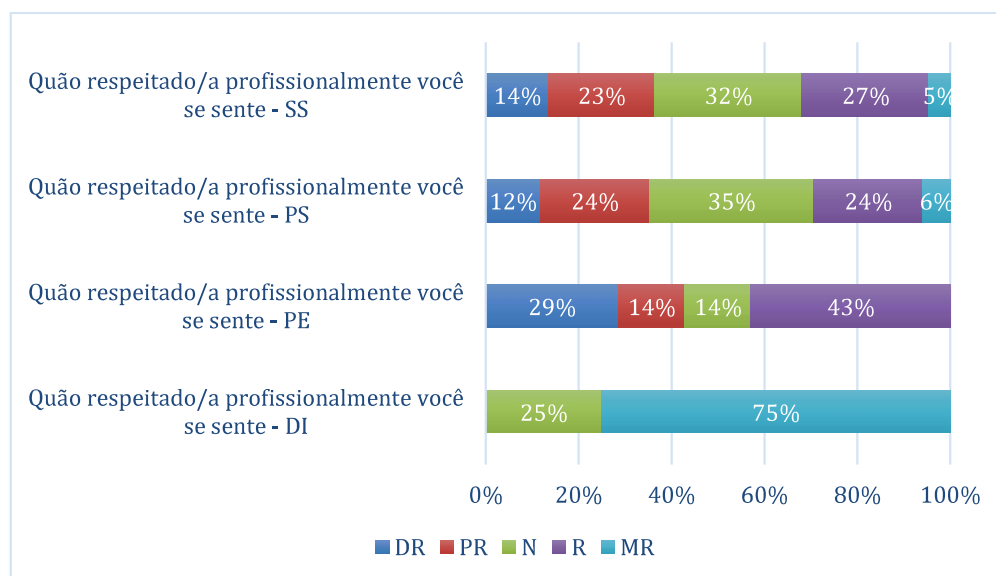
A Psicologia apresentou respostas em todas as categorias, com seis participantes indicando “Desvalorizado/a” e outros seis 35% “Neutro”. Apenas um(a) profissional relatou se sentir “Valorizado” e outro(a) “Muito Valorizado”. Pode-se perceber que apenas dois psicólogos(as) têm uma percepção de valorização em relação a sua atuação, o que indica desafios institucionais.

No Serviço Social, metade (11) das respondentes indicou uma percepção neutra em relação à valorização profissional. Outras seis relataram sentir-se “Pouco Valorizada”, enquanto apenas duas afirmaram se sentir “Valorizada”. Não houve respostas indicando o nível máximo de valorização, o que sugere uma possível invisibilidade das contribuições dessa área no contexto institucional. Além disso, a predominância de percepções neutras pode refletir falta de clareza ou reconhecimento por parte da instituição sobre o impacto do trabalho realizado pelas assistentes sociais.

De forma geral, os dados evidenciam que, enquanto a área de Direito é amplamente valorizada, as demais áreas enfrentam desafios na valorização. As percepções de desvalorização ou neutralidade sugerem a necessidade de ações institucionais que promovam o reconhecimento das contribuições das equipes interprofissionais e fortaleçam a integração das equipes. Essas ações são fundamentais para garantir um ambiente mais equitativo e inclusivo, que valorize todas as áreas de saber no Judiciário, visto que cada uma desempenha um papel importante para uma boa prestação de serviço à sociedade em geral.

A percepção sobre o respeito é representada no gráfico 5, onde DR é desrespeitado(a), PR é pouco respeitado, N é neutro, R é respeitado e MR é muito respeitado.

Gráfico 5- Percepção dos/as participantes sobre o respeito profissional



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025).

Os dados sobre a percepção do respeito profissional nas diferentes áreas de atuação no Judiciário revelam no Gráfico 5 importantes variações. No Direito (DI), a percepção de respeito é majoritariamente positiva, três dos/as participantes se sentindo "Muito Respeitado/a" e uma(a) em posição neutra, o que evidencia uma forte percepção de respeito nessa área, semelhantemente ao observado na análise de valorização profissional, tendo a juíza também indicado que se sente muito respeitada. Isso era esperado por ser o lócus de pesquisa o campo Jurídico, onde o capital simbólico de magistrados e magistradas é o dominante e estes(as) detêm o reconhecimento e o monopólio da autoridade simbólica, conforme Bourdieu (1989).

Na Pedagogia (PE), os resultados indicam uma distribuição mais equilibrada, com três profissionais relatando sentir-se "Respeitada" e uma "Muito Respeitada", enquanto duas se classificaram como "Desrespeitada" e uma como "Neutra", apontando percepções divergentes da valorização profissional.

Por outro lado, na Psicologia há dispersão nas respostas: seis dos/as participantes posicionaram-se como "Neutro/a", quatro indicaram sentir-se "Respeitado/a", duas psicólogas "Desrespeitado/a" e apenas uma psicóloga "Muito Respeitado/a". Isso sugere que, embora haja certo nível de respeito percebido, existem desafios institucionais e culturais para o alcance de uma percepção mais elevada de respeito profissional entre os/as psicólogos/as.

Por fim, no Serviço Social (SS) predominam respostas neutras, com 32% (7) das participantes indicando essa categoria. Além disso, 27% (6) relataram sentir-se "Respeitada", enquanto 23% (5) se posicionaram como "Pouco Respeitada". Apenas uma indicou sentir-se "Muito Respeitada" e, somada às seis que indicaram "Respeitada", tem-se 7 menções positivas, embora 36% (8) das menções incluam "Pouco Respeitada" e "Desrespeitada", denotando uma percepção, em alguns casos, insatisfatória sobre o respeito profissional dos/as assistentes sociais no contexto do Judiciário.

De maneira geral, os resultados apontam que o Direito se destaca como a área com maior percepção de respeito profissional, enquanto as demais áreas, Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, apresentam maior variação nas respostas. Os maiores índices de tanto de "Respeitado" quanto de "Desrespeitado" estão na Pedagogia. Esses achados reforçam a necessidade de políticas institucionais voltadas para o fortalecimento do respeito e do reconhecimento de todas as áreas profissionais,

especialmente aquelas que enfrentam maiores desafios em relação à valorização e integração no ambiente de trabalho.

Aqui mais uma vez vê-se como é latente a disputa pelo capital simbólico no TJPB. O Direito ocupa posição dominante, o que é natural, pois é o campo de domínio jurídico, e as demais áreas enfrentam dificuldades de valorização de seus saberes, pois seu capital simbólico não é automaticamente legitimado pelo *ethos* e *habitus* jurídico. A zona de tensão dentro do campo fica evidenciada com as respostas que mencionam a desvalorização e também com as percepções neutras. Há um processo de imposição simbólica que naturaliza a primazia do saber jurídico sobre os demais. Carecendo de legitimação, as demais áreas enfrentam barreiras para alcançar um status de pleno respeito e valorização dentro do Tribunal.

Essa assimetria na valorização profissional decorre das RS cristalizadas sobre cada área de atuação. O Direito, historicamente, consolidou uma RS de poder, autoridade e decisão, enquanto profissões como a Psicologia e o Serviço Social são frequentemente associadas a funções de apoio, mediação e assistência, o que reduz seu prestígio dentro da instituição. A Pedagogia, por sua vez, ainda carrega uma forte RS vinculada ao ensino e à educação infantil, o que dificulta ainda mais sua valorização no contexto jurídico.

O fato dessas áreas enfrentarem maiores desafios na valorização e integração no ambiente de trabalho indica que seus(uas) profissionais ainda não tiveram suas identidades profissionais plenamente legitimadas no campo jurídico. Conforme Dubar (2005), o reconhecimento institucional é muito importante para a consolidação dessas áreas de atuação no TJPB. Isso significa que, sem políticas institucionais que fortaleçam o reconhecimento desses(as) profissionais, sua identidade dentro do Tribunal continuará frágil, acarretando insegurança profissional, dificuldades de atuação e menor influência no campo.

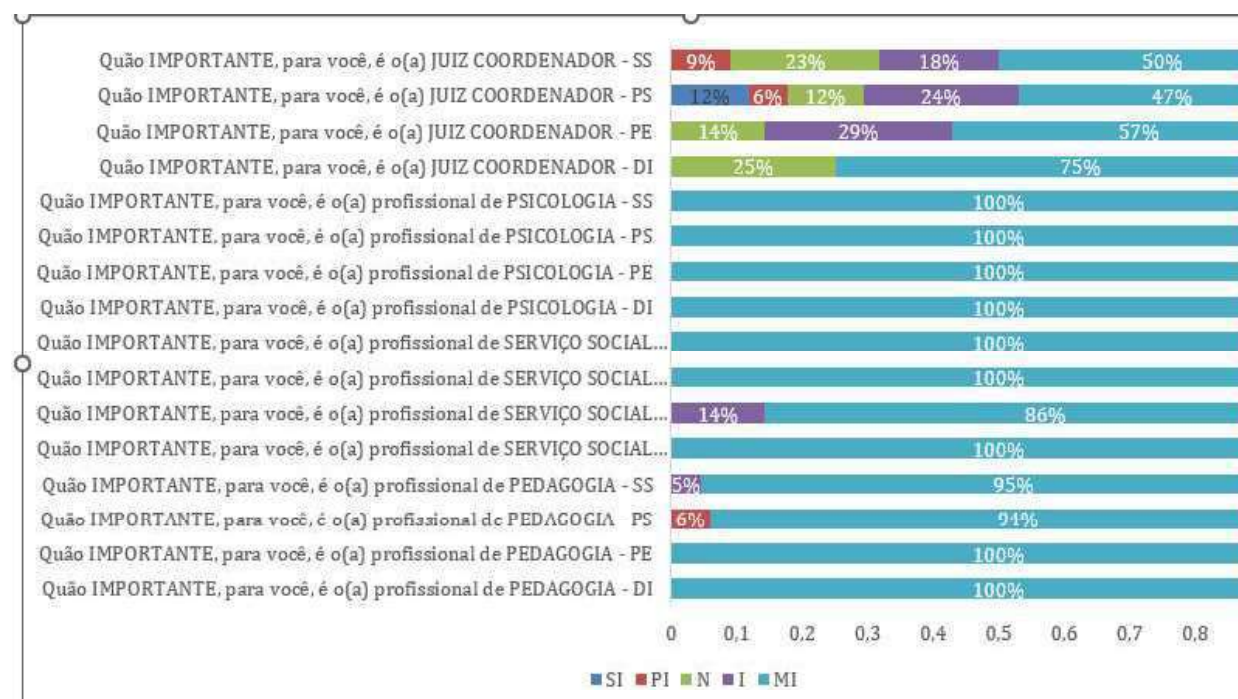
Além da valorização e do respeito, questionou-se o quanto eles(elas) se sentem importantes e o quanto percebem a importância dos demais integrantes da equipe. Os resultados estão demonstrados no gráfico 6, onde SI é sem importância, PI é pouca importância, N é neutro, I é importante e MI é muito importante.

A análise dos dados revela percepções unânimes sobre a importância atribuída aos profissionais de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia pelas(os) integrantes das quatro categorias profissionais. Apenas uma psicóloga da equipe

considerou a profissional de Pedagogia “Pouco Importante”, o que pode indicar resistência ao reconhecimento do saber pedagógico como pertinente ao âmbito do Judiciário.

Os(a) Juízes(a) Coordenadores(a) consideraram todas(os) as(os) demais profissionais da equipe muito importantes, mas, por sua vez, embora avaliados favoravelmente pelas demais categorias, obtiveram menção neutra de pequena parcela (uma pedagoga, duas psicólogas e cinco assistentes sociais) e foram avaliados como pouco importantes por duas assistentes sociais e uma psicóloga além de sem importância por duas psicólogas.

Gráfico 6- Percepção dos/as participantes sobre a importância de cada categoria profissional



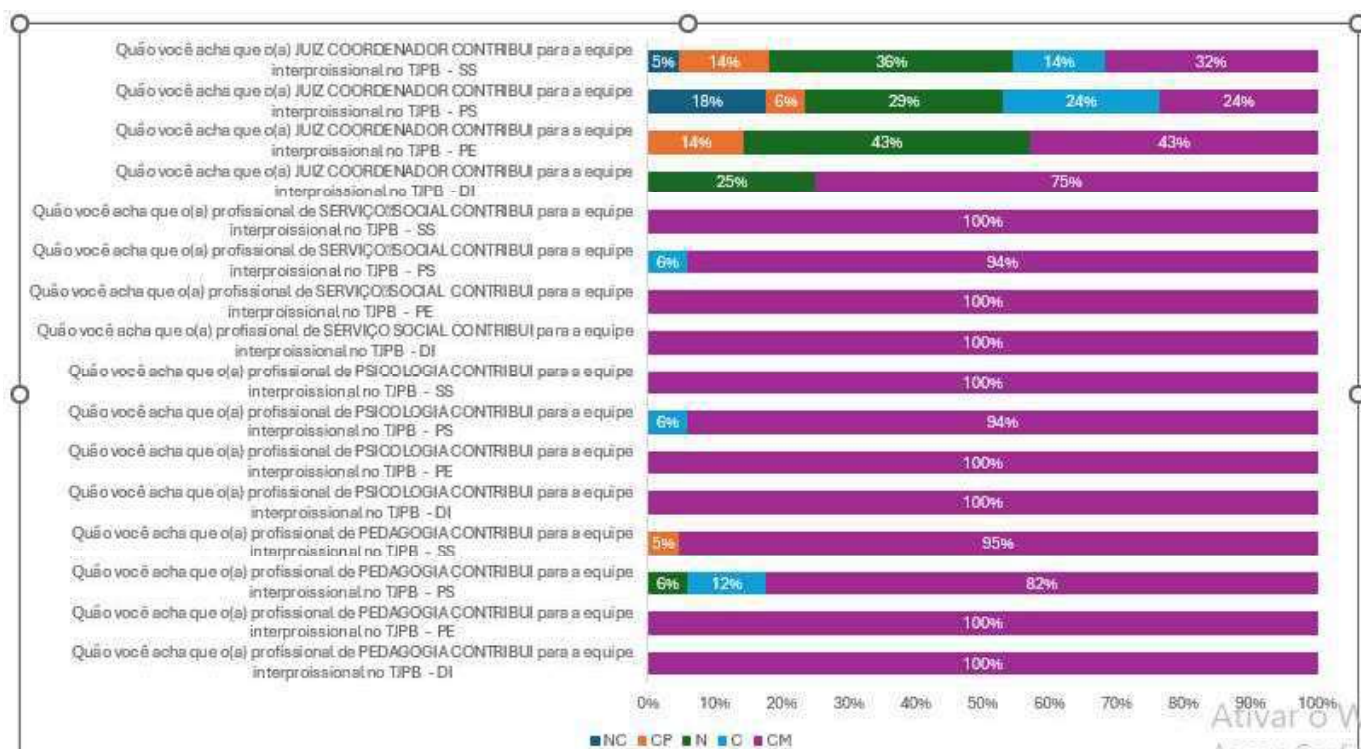
Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2024).

De forma geral, os dados indicam uma boa percepção sobre a importância de todas as categorias para a equipe interprofissional do TJPB. Na última questão desta seção será feita a análise dessa mesma pergunta, porém na perspectiva do “outro” para averiguar se houve zonas mudas, ou se de fato essas percepções representam o que se pensa sobre a importância de cada profissional nas equipes.

Já no gráfico 7, adiante, apresentam-se as respostas em relação à contribuição de cada categoria para a equipe interprofissional: “Contribui muito”, “Contribui”, “Neutro”, “Contribui pouco” e “Não contribui”. Os resultados foram semelhantes à

percepção da importância da categoria profissional: unanimidade sobre a contribuição profissional de assistentes sociais, psicólogas(os) e pedagogas para a equipe interprofissional, com algumas restrições para a Pedagogia. Uma assistente social avaliou que a profissional de Pedagogia contribui pouco e duas psicólogas avaliaram que não contribui para a equipe interprofissional. Mais uma vez, isso pode indicar que ainda há resistência ao reconhecimento do saber pedagógico como pertinente ao âmbito do Judiciário.

Gráfico 7- Percepção dos/as participantes sobre a contribuição profissional para a equipe interprofissional



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025).

Em relação ao(à) Juiz(a) Coordenador(a), as opiniões são mais diversificadas. Excetuando-se as respostas neutras e desfavoráveis, menos da metade das(os) profissionais da equipe (do Serviço Social, Psicologia e Pedagogia) considera que o(a) Juiz(a) Coordenador(a) contribui muito/contribui. Três assistentes sociais, uma psicóloga e uma pedagoga consideram que contribui pouco; e uma assistente social e três psicólogas que não contribui para a equipe interprofissional. Observa-se, portanto, que precisa haver maior integração dos(as) juízes(as) coordenadores(as) às equipes e explicitação de seu papel para se alterar essa percepção.

Em suma, os resultados mostram que, de maneira geral, os(as) profissionais de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social são amplamente reconhecidos(as) por sua significativa contribuição nas equipes interprofissionais do TJPB. Já o(a) Juiz(a) Coordenador(a) recebeu avaliações mais dúbias, indicando uma percepção duvidosa sobre seu papel e impacto na equipe. Esses dados refletem a necessidade de fortalecer a comunicação e a integração entre os(as) diferentes profissionais para ampliar o reconhecimento e a efetividade das ações conjuntas no contexto interprofissional.

Para confirmar ou não essas percepções de importância dos(as) profissionais para a equipe interprofissional, buscou-se compreender a existência ou não de zonas mudas. O resultado dessa questão está no gráfico 8, onde SI é sem importância, PI é pouca importância, N é neutro, I é importante e MI é muito importante.

Gráfico 8- Percepção dos/as participantes sobre como os outros percebem a importância das categorias profissionais



Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado (2025).

Os dados apresentados no gráfico 8 revelam uma diversidade de percepções quanto à importância dos(as) profissionais das equipes interprofissionais quando indagado sob a perspectiva do “outro”. No gráfico 6, que apresentou os resultados da

perspectiva do “eu”, as respostas foram mais homogêneas, havendo inclusive unanimidade sobre quão importante é a presença de determinado profissional nas equipes. É nessa discrepância entre respostas diretas (perspectiva do EU) e indiretas (perspectivas do OUTRO) que é possível verificar uma possível zona muda, conforme Doise (1992).

Em relação aos profissionais de Psicologia e Serviço Social, as percepções sobre a importância atribuída a si pelos “outros” integrantes da equipe interprofissional é majoritariamente favorável: as(os) psicólogos(as) e as assistentes sociais são consideradas(os) importantes ou muito importantes. Os(as) próprios(as) psicólogos expressaram haver zonas mudas em suas respostas, pois duas preferiram responder de forma neutra, indicando dúvidas sobre essa importância. Idem as assistentes sociais, já que seis também responderam de forma neutra e, ademais, uma assinalou que os outros percebem sua categoria profissional como de pouca importância na equipe interprofissional.

Apesar de se perceber que alguns(mas) respondentes modificaram suas respostas nessa perspectiva do “outro” em relação a perspectiva do “eu”, permanece consensual que o(a) psicólogo(a) é importante na equipe interprofissional, existindo RS no sentido de pertencimento dessa categoria à equipe. Do mesmo modo, o Serviço Social foi bem avaliado, em geral, indicando também que as RS sobre seu pertencimento à equipe interprofissional estão consolidadas, portanto, sua identidade no serviço Sociojurídico já está construída.

Já a Pedagogia teve situação diferente do panorama apresentado quando das percepções da importância na categoria do “eu”. Aqui as zonas mudas estão bem claras, evidenciando contradição nas respostas quando se perguntou diretamente sobre a importância e quando se perguntou de forma indireta. Ficou claro que as RS sobre a Pedagogia Jurídica e a atuação de pedagogas no Judiciário estão ainda em processo, pois ficou demonstrado o conflito entre o que pensam de fato (RS arraigadas) e o que é politicamente correto dizer (o que as pedagogas/pesquisadora esperam que se diga).

A Pedagogia foi a única categoria profissional, conforme se observa no gráfico 8, a ter, na visão do “outro”, sua importância negada na atuação das equipes interprofissionais. Dessa forma, uma profissional de Serviço Social e duas pedagogas apontaram ser vista como “Sem Importância” a participação destas nas equipes, ao

passo que cinco assistentes sociais, duas psicólogas e duas pedagogas declararam que os “outros” acham “Pouco Importante”. Ainda há os que ficaram na neutralidade: duas pedagogas, sete psicólogas, e oito assistentes sociais.

Apenas os(as) juízes(as) continuaram afirmando a importância dessa profissional nas equipes interprofissionais, mantendo a resposta positiva mesmo na perspectiva do “outro”. Assim, observa-se que, aparentemente, os(as) coordenadores(as) compreendem a importância de tal profissional em suas equipes.

E apenas uma pedagoga dentre as sete declarou perceber a sua importância na equipe interprofissional a partir da ótica do “outro”. Nas demais categorias, 15 de 17 entre as(os) psicólogas(as), 15 de 22 entre as assistentes sociais apresentaram uma visão positiva de sua inserção a partir da perspectiva do “outro”.

Em relação à zona muda apresentada pelas pedagogas, entende-se que é a percepção que elas têm sobre como são aceitas ou não na equipe, tendo os dados revelado que apenas uma percebe o entendimento de sua importância e legitimidade na equipe interprofissional, enquanto duas se situaram na opção neutra. Observa-se ainda que as zonas mudas dentro da própria equipe, reveladas quando as(os) profissionais se sentiram mais livres para expressar suas percepções, são significativas: 14 assistentes sociais (dentre 22) e 9 psicólogas(as) (dentre 17) expressaram uma visão negativa ou neutra sobre a visão dos outros acerca da importância da atuação da pedagoga jurídica.

Isso sugere que nem as pedagogas têm a percepção de que são importantes na equipe interprofissional e nem os(as) demais integrantes da equipe possuem a clareza dessa importância, retratando um cenário no TJPB de RS enraizadas e silenciadas por normas sociais, talvez em prol de uma boa convivência com as pedagogas.

Desvelar a existência de zonas mudas permite a reflexão sobre o que está naturalizado e é essencial para compreender por que essa profissão ainda enfrenta desafios na sua institucionalização dentro do sistema jurídico, ajudando a pensar caminhos para a valorização profissional e a construção de políticas que garantam a presença efetiva da(o) pedagoga(o) no ambiente jurídico.

Ao trazer essa discussão para o centro do debate, é possível auxiliar na construção de uma identidade profissional mais sólida para a(o) pedagoga(o)

jurídica(o), buscar sua valorização institucional e contribuir para a efetivação de um sistema de Justiça mais interdisciplinar e humanizado.

Em relação aos(às) juízes(as), novamente foram avaliados criticamente por cinco assistentes sociais e três psicólogos(os) com respostas negativas e neutras sobre sua importância.

A partir da análise realizada, percebe-se que a identidade profissional das pedagogas no TJPB ainda se encontra em processo de resistência e negociação, conforme destaca Dubar (2000), influenciando as formas de reconhecimento institucional e social. As pedagogas ingressaram no Sistema Judiciário com uma formação inicial voltada para o ambiente escolar, sendo necessário ressignificar sua prática e, conseqüentemente, a percepção sobre sua profissão no novo contexto.

Isso evidencia um processo de reconfiguração identitária, na qual elas precisam legitimar sua atuação em um espaço historicamente dominado pelo saber jurídico. Isso é dificultado por RS que vinculam a Pedagogia ao ambiente escolar, tornando sua atuação no Judiciário questionável por parte de outros(as) profissionais, como demonstrado nas respostas a partir das zonas mudas.

O fato de as pedagogas terem sua importância na equipe interprofissional questionada – algo não observado com os(as) profissionais de Psicologia e Serviço Social – indica que a Pedagogia Jurídica ainda não está plenamente legitimada. Além disso, a existência de zonas mudas sugere que há um reconhecimento velado sobre a relevância das pedagogas no Judiciário, mas por razões institucionais ou socioculturais esse reconhecimento não é manifestado de forma aberta. A superação dessas barreiras exige um trabalho contínuo de reafirmação profissional e de alteração das percepções coletivas sobre o papel da Pedagogia no Sistema de Justiça.

Nesta subseção foram analisadas as percepções profissionais sobre si e sobre o outro, que indicam elementos presentes nas RS e ajudam a pensar sobre a construção da identidade profissional das pedagogas no judiciário paraibano. Nas próximas seções, analisa-se o conteúdo das RS a partir das respostas às questões nas quais se utilizou a técnica da TALP. O termo indutor utilizado, conforme informado no capítulo metodológico, foi PEDAGOGIA.

6.3 Representações Sociais das equipes interprofissionais do TJPB sobre Pedagogia

Nesta seção foi realizada a análise das questões de 61 a 65 do questionário que foram elaboradas no sentido de compreender o conteúdo e a estrutura das RS das(os) profissionais integrantes das equipes interprofissionais do TJPB sobre o termo indutor Pedagogia, a partir da utilizou-se o software OpenEvoc.

Diante disso, o Quadro 15, apresentado abaixo, contou com a participação de 46 pessoas da equipe interprofissional do TJPB, considerando apenas as respostas válidas e que continham o número mínimo de evocações para viabilizar a realização dos cálculos necessários. A evocação de quatro palavras induzidas pelo termo Pedagogia, enumeradas por ordem de importância, resultou em 184 evocações, com 83 palavras diferentes. Dentre as mais evocadas, destacam-se: EDUCAÇÃO (25), APRENDIZAGEM (18) e ENSINO (17). As palavras evocadas apenas uma vez correspondem a 35% do total de evocações.

Dentre os elementos do quadrante superior esquerdo, observados no quadro 15 abaixo, que correspondem ao NC, destacam-se três grupos de sentido: o primeiro, ocupando o maior percentual das evocações, se refere aos processos de ensino e aprendizagem, com 5 elementos grifados em **amarelo** (Educação, Aprendizagem, Ensino, Escola e Professor); o segundo se refere a intelectualidade e poder, com dois elementos grifados em **azul** (Conhecimento e Formação); e o terceiro se refere a atributos positivos necessários para qualquer profissão, com três elementos grifados em **verde escuro** (Dedicação, Comunicação e Dinamismo). Para esta análise foram consideradas as evocações cuja Frequência Absoluta (F) foi maior ou igual a 2,22 e a Ordem Média das Evocações (OME) foi menor ou igual a 2,93.

Quadro 15 - Frequência X Ordem de Evocações da equipe interprofissional – Termo indutor PEDAGOGIA (N=184)

NÚCLEO CENTRAL (++) Frequência Absoluta $\geq 2,22$ Ordem Média de Evocações $\leq 2,93$			PRIMEIRA PERIFERIA (+-) Frequência Absoluta $\geq 2,22$ Ordem Média de Evocações $\geq 2,93$		
Frequência Relativa (f)	Contagem Total	OME	Frequência Relativa (f)	Contagem Total	OME
13,59%	EDUCAÇÃO	1,56	2,72%	DESENVOLVIMENTO	3,00
9,78%	APRENDIZAGEM	2,39	1,63%	COMPETÊNCIA	3,33

9,24%	ENSINO	1,88	1,63%	ACOLHIMENTO	3,00
4,89%	CONHECIMENTO	1,78			
4,35%	ESCOLA	2,25			
3,80%	FORMAÇÃO	2,57			
2,72%	PROFESSOR	2,60			
1,63%	DEDICAÇÃO	2,33			
1,63%	COMUNICAÇÃO	2,67			
1,63%	DINAMISMO	2,67			
ZONA DE CONTRASTE (+) Frequência Absoluta <=2,22 Ordem Média de Evocações <=2,93			SEGUNDA PERIFERIA (-) Frequência Absoluta <=2,22 Ordem Média de Evocações >=2,93		
Frequência Relativa (f)	Contagem Total	OME	Frequência Relativa (f)	Contagem Total	OME
1,09%	CRIANÇA	1,50	1,09%	INTERVENÇÃO QUALIFICADA	4,00
1,09%	ESTUDO	2,00	1,09%	REFLEXÃO	3,00
1,09%	SABEDORIA	2,00	0,54%	ALFABETIZAÇÃO	4,00
0,54%	CRIANÇAS	1,00	0,54%	ATENÇÃO	4,00
0,54%	ESTRATÉGIA	1,00	0,54%	AULA	4,00
0,54%	ADULTO ANALFABETO	2,00	0,54%	AVALIAÇÃO	4,00
0,54%	ALUNO	2,00	0,54%	CONDUÇÃO	4,00
0,54%	BASE	2,00	0,54%	CONSCIENTIZAÇÃO	4,00
0,54%	COMPARTILHAMENTO	2,00	0,54%	CONSULTORIA	4,00
0,54%	COMPROMISSO	2,00	0,54%	COORDENAÇÃO	4,00
0,54%	CONTEXTO ESCOLAR	2,00	0,54%	CRIATIVIDADE	4,00
0,54%	DESAFIO	2,00	0,54%	CULTURA	4,00
0,54%	DIDÁTICA	2,00	0,54%	DEFASAGEM	4,00
0,54%	GARANTIA DE DIREITOS	2,00	0,54%	DESEMPENHO	4,00
0,54%	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	2,00	0,54%	DESVALORIZAÇÃO	4,00
0,54%	PERSEVERANÇA	2,00	0,54%	DIREITOS	4,00
0,54%	PRÁTICAS EDUCATIVAS	2,00	0,54%	FACILITADOR	4,00
0,54%	PROFESSORA	2,00	0,54%	FUNDAMENTAÇÃO	4,00
0,54%	PROFESSORES	2,00	0,54%	HUMANIZAÇÃO	4,00
0,54%	PROJETOS	2,00	0,54%	INFÂNCIA	4,00
0,54%	SOCIAL	2,00	0,54%	LUDICIDADE	4,00
0,54%	SOCIALIZAÇÃO	2,00	0,54%	MÉTODOS	4,00
			0,54%	OPORTUNIDADE	4,00
			0,54%	PACIÊNCIA	4,00
			0,54%	RESPONSABILIDADE	4,00
			0,54%	SALA DE AULA	4,00
			0,54%	TRANSFORMAÇÃO	4,00

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados do questionário aplicado (2025)

Tendo em mente que o quadrante superior esquerdo, por se tratar do NC das representações, apresenta os elementos mais salientes, cristalizados e amplamente compartilhados na estrutura representacional sobre o termo indutor (Pedagogia), observa-se no quadro 15 que, para a equipe interprofissional do TJPB, o NC das RS sobre PEDAGOGIA está intimamente relacionado à prática docente. Isso porque há a presença dominante de termos relacionados à educação formal, ensino e escola, significando que a identidade profissional da Pedagogia no TJPB ainda é muito associada à educação escolar, podendo gerar dificuldades para a legitimação dessa(e) profissional nas atividades das equipes interprofissionais.

O conceito de ancoragem, proposto por Moscovici (2015), explica essa permanência da associação da Pedagogia com a prática docente, pois, segundo ele, os novos elementos de um campo (como a Pedagogia no Judiciário) são interpretados e assimilados a partir de categorias preexistentes. Dessa forma, em vez de ser percebida como um campo de atuação no Sistema de Justiça, a Pedagogia é associada a seus significados tradicionais, como "ESCOLA", "PROFESSOR" e "APRENDIZAGEM". Essa limitação das RS pode impactar a incorporação da Pedagogia na equipe interprofissional, pois restringe seu escopo de atuação ao contexto escolar, ignorando sua contribuição na mediação de conflitos, na ressocialização e na intervenção socioeducativa dentro do Judiciário e nos processos de humanização em geral, que ocorrem nesse espaço.

Então percebe-se que a predominância de termos vinculados ao ensino e à formação também sugere que a identidade profissional das pedagogas no TJPB ainda não foi plenamente construída e legitimada no campo jurídico, sendo constantemente negociada e reinterpretada pelos diferentes agentes da equipe interprofissional. Psicologia e Serviço Social, apesar de enfrentarem também desafios nesse campo de atuação, conforme visto na seção anterior, já conquistaram um espaço, pois sua atuação se aproxima mais diretamente do capital simbólico do Judiciário, enquanto que o capital simbólico da Pedagogia, estando associado ao espaço escolar, continuará enfrentando resistências e dificuldades para se integrar à lógica do Judiciário, que subalterniza a importância da subjetividade, das práticas educativas e da formação social.

O impacto dessa associação com a docência na identidade da Pedagoga Jurídica no TJPB e na luta para a legitimação da Pedagogia Jurídica nesse espaço

pode levar a um déficit de reconhecimento institucional, dificultando a atuação dessas profissionais, diminuindo sua influência nas atividades das equipes e nos processos decisórios em geral, tendo ainda que lutar pelo reconhecimento de seu saber e de sua prática como fundamentais no TJPB.

Os elementos do quadrante superior direito expostos no Quadro 15, que correspondem à Primeira Periferia do NC, apresentam três núcleos de sentido: o primeiro, ocupando o maior percentual das evocações, se refere aos processos de ensino e aprendizagem, com um elemento grifado em **amarelo** (Desenvolvimento); o segundo se refere a atributos positivos relacionados a prestígio e importância, com um elemento grifado em **verde claro** (Competência); e o terceiro se refere a atributos tidos como femininos, com um elemento grifado em **cinza** (Acolhimento).

Os elementos que aparecem na primeira periferia, conforme Vergès (1992, p. 40), "indica[m] termos que são significativos para determinados grupos dentro do universo representacional, mas que ainda não são amplamente compartilhados como parte do núcleo central". É aqui que aparecem novos conceitos sobre uma representação hegemônica, a heterogeneidade, as contradições e as possibilidades de inovação nas crenças e valores estabelecidos sobre o termo indutor em questão. É a área sensível ao contexto imediato, sendo então os elementos chaves para compreender se há ou não possibilidades de mudanças (Vergès, 1992).

Sendo assim, ao analisar os elementos da primeira periferia apresentados no quadro 15, compreende-se que a equipe interprofissional do TJPB relaciona a PEDAGOGIA, mesmo que em segundo plano, a aspectos tidos como femininos como Acolhimento, ao mesmo tempo em que associa a Competência e a Desenvolvimento.

Não havendo palavras associadas à docência, podemos inferir que as palavras encontradas nesse quadrante refletem um processo emergente de ressignificação da Pedagogia dentro da equipe interprofissional do TJPB. Embora "Desenvolvimento" e "Competência" sugiram uma tentativa de deslocamento da Pedagogia para um campo mais técnico e interdisciplinar, a presença de "Acolhimento" reforça uma visão tradicionalmente associada ao papel feminino de cuidado e suporte. Assim, há uma tensão entre uma identidade pedagógica em construção e a permanência de elementos historicamente femininos e assistenciais dentro da profissão.

As palavras "Desenvolvimento" e "Competência", nesse contexto, indicam que há uma tentativa de ampliar as RS da Pedagogia para além do "Acolhimento",

direcionando-a para um papel mais técnico e profissional. Isso pode estar relacionado a um movimento de resistência e afirmação das pedagogas dentro da equipe interprofissional do TJPB, que buscam consolidar seu espaço e legitimar sua atuação. Isso pode indicar que a identidade profissional das pedagogas está sendo redefinida, aproximando-se de um campo mais técnico e especializado dentro do Sistema de Justiça.

No entanto, essa redefinição ainda não foi amplamente aceita, visto que os termos em análise, estão no quadrante superior direito, o que significa que aparecem em discursos pontuais, mas ainda não se consolidaram como centrais na representação moldando de fato a Pedagogia Jurídica. Isso sugere que o processo de legitimação da Pedagogia no TJPB ainda está em andamento, mas enfrenta resistências institucionais e simbólicas, reforçando o que já foi analisado acima.

No quadrante inferior direito, os elementos que correspondem à Segunda Periferia do NC apresentam sete núcleos de sentido, sendo estes: o primeiro, ocupando o maior percentual das evocações, refere-se aos processos de ensino e aprendizagem, com 11 elementos grifados em **amarelo** (Intervenção qualificada; Alfabetização, Aula, Avaliação, Condução, Desempenho, Facilitador, Infância, Ludicidade, Métodos, Sala de aula); o segundo se refere à intelectualidade e poder, com quatro elementos grifados em **azul** (Fundamentação, Coordenação, Consultoria, Reflexão); o terceiro se refere à conexão com a sociedade e transformação social, com quatro elementos grifados em **marrom** (Conscientização, Cultura, Direitos e Transformação); o quarto se refere a atributos positivos necessários para qualquer profissão, com três elementos grifados em **verde escuro** (Criatividade, Responsabilidade e Atenção); o quinto se refere a aspectos negativos, com dois elementos grifados em **vermelho** (Defasagem e Desvalorização); o sexto a atributos positivos relacionados a prestígio e importância, com um elemento grifado em **verde claro** (Oportunidade).

Uma vez que esse quadrante corresponde à heterogeneidade da compreensão coletiva sobre PEDAGOGIA, ele não tem forte influência sobre o NC. Os elementos dessa segunda periferia são importantes dentro da estrutura representacional, mas não são centrais na construção do significado imediato que a Pedagogia tem no Judiciário paraibano. Refletem interpretações alternativas, influências contextuais e

aspectos emergentes da RS. Além do mais, por estarem mais distantes do NC esses elementos da segunda periferia têm menos possibilidade de virem a pertencer a ele.

Nesse sentido, essa segunda periferia tem as seguintes funções:

- Espaço de conexão entre o NC e as representações emergentes, atuando como uma ponte entre as representações mais consolidadas e amplamente compartilhadas (NC) e as percepções mais periféricas, que podem ser transitórias ou emergentes;
- Reservatório de Mudanças Potenciais na RS, contendo elementos que podem ganhar maior relevância ao longo do tempo e migrar para o NC, ou seja, novas práticas, regulamentações e discursos legítimos podem influenciar novas interpretações;
- Indicador de Tensões e Contradições na Identidade Profissional e no Capital Simbólico da Pedagogia, apontando para o que está divergente, evidenciando as contradições.

Diante disso, a partir dos elementos que apareceram nesse quadrante pode-se entender que:

- As palavras ligadas ao processo de ensino aprendizagem ainda estão muito em evidência quando se fala de Pedagogia, pois ocuparam o maior percentual de evocações, reiterando a forte associação da pedagogia com a educação escolar, o que pode gerar a percepção de que a atuação das pedagogas não se encaixa naturalmente no âmbito Jurídico, obrigando-as a justificar constantemente sua presença na equipe interprofissional.
- O segundo núcleo de sentido, contendo "Fundamentação", "Coordenação", "Consultoria" e "Reflexão", introduz uma dimensão mais intelectual e estratégica da Pedagogia, indicando um deslocamento da docência para práticas mais técnicas e institucionais. Isso mostra que há um esforço para consolidar a Pedagogia Jurídica como um saber especializado, entretanto, como esses elementos ainda não são dominantes na estrutura representacional, é possível que essa tentativa de legitimação ainda enfrente resistências institucionais.
- O terceiro núcleo de sentido, composto por "Conscientização", "Cultura", "Direitos" e "Transformação", indica um alinhamento entre a Pedagogia e processos sociais mais amplos, apontando que sua atuação pode transcender o ensino formal e alcançar práticas de transformação social dentro do

Judiciário. Esse núcleo indica uma tentativa de redefinição da identidade da pedagoga no TJPB, aproximando-a de áreas como Direitos Humanos, justiça social e mediação de conflitos.

- Surgiram palavras genéricas associadas a toda e qualquer profissão e também as que evidenciam o sentimento de desvalorização e a fragilidade do capital simbólico da Pedagogia no TJPB, tais como desvalorização e defasagem.
- O sexto núcleo de sentido, contendo "Oportunidade", sugere que alguns agentes enxergam a Pedagogia Jurídica como um campo em ascensão, com potencial para crescimento e maior valorização. Segundo Moscovici (2003), novas RS podem emergir e se consolidar à medida que ganham espaço nas interações sociais. A palavra "Oportunidade" pode indicar que há um caminho para a Pedagogia se firmar no TJPB, mas isso dependerá da capacidade das pedagogas de fortalecer sua identidade profissional e acumular capital simbólico.

Sendo assim, observa-se que as palavras presentes nesse quadrante reforçam a tensão que ocorre no âmbito do Judiciário entre a tradição escolar da Pedagogia e a nova identidade que está sendo forjada no seu cotidiano. A estrutura representacional evidenciada por esses elementos sugere que a Pedagogia ainda é predominantemente associada ao ensino escolar, mas com sinais emergentes de ampliação para esferas sociais e jurídicas, aumentando seu capital simbólico no Judiciário.

Essa dualidade dificulta a legitimação da Pedagogia no campo jurídico, pois os significados atribuídos à profissão ainda oscilam entre uma identidade já cristalizada (docência escolar) e uma identidade em disputa (intervenção no Judiciário). Esse quadrante também reforça que a identidade profissional das pedagogas está em processo de ressignificação no contexto do TJPB, apesar da menor possibilidade de pertencer ao NC, faltando-lhes ainda capital simbólico para consolidação da Pedagogia Jurídica.

Os elementos do quadrante inferior esquerdo compõem o que se compreende como Zona de Contraste ou Terceira Periferia, e apresentam oito núcleos de sentido: o primeiro, ocupando o maior percentual das evocações, se refere aos processos de ensino e aprendizagem, com 12 elementos grifados em **amarelo** (criança, crianças,

Adulto analfabeto, Aluno, Compartilhamento, Contexto Escolar, Didática, Orientação Pedagógica, Práticas Educativas, Professora, Professores, Socialização); o segundo se refere a intelectualidade e poder, com quatro elementos grifados em azul (projetos, estratégia, sabedoria, estudo); o terceiro se refere à conexão com a sociedade e transformação social, com dois elementos grifados em marrom (Socialização, Garantia de Direitos); o quarto se refere a aspectos negativos, com dois elementos grifados em vermelho (Desafio, Perseverança); o quinto se refere a atributos positivos necessários para qualquer profissão, com um elemento grifado em verde escuro (Compromisso); o sexto se refere a atributos positivos relacionados a prestígio e importância, com um elemento grifado em verde claro (base).

Os elementos da Zona de Contraste devem representar o que se opõe à compreensão dominante do grupo sobre PEDAGOGIA. Vergès (1992, p. 45) aponta que essa zona "abriga elementos menos consensuais, que podem fortalecer o núcleo central ou, em alguns casos, apresentar discursos alternativos que desafiam a estrutura representacional predominantemente". Sendo assim, a Zona de Contraste pode atuar tanto na conservação da representação dominante (dificultando a expansão da Pedagogia no Campo Jurídico) quanto na introdução de novas perspectivas (indicando novas interpretações que possam a vir modificar o NC), sendo importante para entender como a Pedagogia é interpretada no Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) e como sua identidade profissional é negociada dentro da equipe interprofissional.

Sendo essa Zona de Contraste o lugar das representações diferenciadas, com elementos que vão contrastar com o NC, sendo em geral as RS das minorias onde as práticas contraditórias aparecem, percebe-se que ainda é muito forte a ligação com o espaço escolar, pois deveriam aparecer mais elementos contrastantes/contraditórios aqui. O grupo de sentido mais forte é o ligado a ensino e aprendizagem, tendo 12 referências ao espaço escolar nas 22 evocações realizadas nesse quadrante, demonstrando um processo em que ainda se tende a representar a Pedagogia muito mais associada ao espaço escolar, com 54% das evocações nesse sentido. O núcleo de sentido que expressa as palavras ligadas a prestígio e importância também reforça a associação com a docência, pois a palavra "BASE" denota o ensino ligado às séries iniciais que é a base da educação básica brasileira.

Porém, os demais termos, divididos nos diferentes grupos de sentido, apontam para práticas contraditórias que lutam para ascender à primeira periferia e se aproximar do NC. Nesse sentido, observam-se palavras fora do contexto escolar, tais como: INTERVENÇÃO QUALIFICADA, ESTRATÉGIA, GARANTIA DE DIREITOS, PROJETOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS.

A importância dessa Zona de Contraste é tal que ela se relaciona com os demais quadrantes no sentido de transformação ou permanência. Tem-se então a seguinte situação da relação da Zona de Contraste com os demais quadrantes do termo indutor Pedagogia:

- Relação com o Núcleo Central (Quadrante Superior Esquerdo): Contém termos que reforçam a Pedagogia como prática escolar, com palavras como "Educação", "Aprendizagem", "Ensino", "Escola" e "Professor" e a Zona de Contraste reafirma essa visão, pois apresenta termos como "Contexto Escolar", "Professora", "Aluno" e "Práticas Educativas", indicando que essa representação ainda é amplamente compartilhada.
- Quadrante Superior Direito/Primeira Periferia (Elementos Emergentes): Contém palavras como "Desenvolvimento" e "Competência", indicando uma tentativa de ampliação da Pedagogia para um campo mais técnico e interdisciplinar e a Zona de Contraste pode funcionar como um obstáculo para essa mudança, caso os elementos mais conservadores continuem a prevalecer.
- Segunda Periferia (Segundo Núcleo de Sentido): Apresenta sete núcleos de sentido, abordando desde a docência tradicional até temas como intelectualidade, transformação social e desvalorização da Pedagogia. A Zona de Contraste pode incentivar a permanência da Pedagogia na docência ou indicar novas possibilidades de atuação, a depender da representação que vá se fortalecendo ao longo do tempo.

Diante disso, compreende-se que para que uma mudança mais significativa em relação à reconfiguração da identidade profissional das pedagogas que atuam no TJPB aconteça e para que se conquiste a legitimidade da Pedagogia Jurídica nesse espaço de atuação, é necessário haver mais práticas contraditórias para que elementos contrastantes superem a representação dominante da Pedagogia ligada à docência, pois a Zona de Contraste está reforçando esse vínculo, mantendo sua ancoragem dentro de uma representação tradicional.

Segundo Moscovici (2015, p. 92), “as representações sociais são resistentes à mudança porque refletem estruturas históricas de conhecimento que se perpetuam por meio da prática e do discurso cotidiano”. Poucos termos contrastantes ao NC na Zona de Contraste indicam que a representação da Pedagogia como prática escolar é amplamente naturalizada dentro do Judiciário, dificultando sua expansão para um campo de atuação mais interdisciplinar.

No contexto do TJPB, isso pode significar que a Pedagogia continua sendo vista como um campo distante da prática jurídica, com pouco capital simbólico que se ligue à prática jurídica, o que pode minimizar sua legitimidade dentro da equipe interprofissional. A resistência à ressignificação da Pedagogia, em direção à legitimação da Pedagogia Jurídica nesse espaço, pode ser explicada pela teoria da reprodução social de Bourdieu (1989), segundo a qual o *habitus* dos agentes não é imutável, mas é durável. Se essa estrutura representacional for mantida, a identidade profissional das pedagogas no Judiciário continuará sendo vista como secundária ou pouco relevante para os processos decisórios.

Uma análise dos quatro quadrantes, consequentemente das RS a respeito do termo indutor “PEDAGOGIA”, evidencia que, no TJPB, estas representações ainda estão fortemente ancoradas no espaço escolar, conforme demonstrado pelo NC e pela Zona de Contraste no quadro 15, que reforçam a associação da Pedagogia com a docência. No entanto, elementos emergentes identificados na Segunda Periferia sugerem um processo incipiente de ressignificação da Pedagogia, apontando para uma posição em direção a um campo mais técnico e interdisciplinar, vinculado à formação socioeducativa, mediação de conflitos e garantia de direitos. Essa disputa simbólica revela que a identidade profissional das pedagogas no Judiciário ainda está em negociação, enfrentando barreiras institucionais e hierárquicas que dificultam seu reconhecimento pleno dentro da equipe interprofissional.

7 CONCLUSÃO: RUMO A PRÁTICAS CONTRADITÓRIAS



A presente investigação teve como objetivo geral compreender como as Representações Sociais de pedagogas e dos(as) demais integrantes das equipes interprofissionais do Judiciário estadual paraibano acerca da Pedagogia contribuem para a construção da identidade profissional das(os) pedagogas(os) jurídicas(os) e do campo da Pedagogia Jurídica.

A pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos: resgatar o histórico da inserção da Pedagogia nas equipes interprofissionais do Judiciário brasileiro e paraibano; traçar o perfil sociodemográfico e profissional dos(as) integrantes das equipes interprofissionais do TJPB; identificar a estrutura e organização dos elementos que compõem as RS sobre a Pedagogia; e discutir as implicações dessas representações para a construção da identidade profissional da(o) pedagoga(o) jurídica(o) e do campo da Pedagogia Jurídica no Judiciário paraibano.

Essa investigação partiu da tese de que as RS acerca da Pedagogia e do lugar da(o) pedagoga(o) estão associadas à docência e, portanto, ao espaço escolar, o que vem dificultando a legitimação desse saber no âmbito do Judiciário e o estabelecimento de uma identidade profissional, visto que as RS determinam práticas, comportamentos, instituem lugares e contribuem para a formação de identidades. Ao final, a tese foi confirmada a partir dos dados coletados e analisado acima.

A metodologia utilizou uma abordagem qualitativa, utilizando a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, como teoria e como método, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean Claude Abric. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online com questões abertas e fechadas, inclusive contendo questões que contemplaram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Para a análise, foi construído um quadro de quatro quadrantes, permitindo identificar as RS estruturadas no Núcleo Central, na Primeira e Segunda Periferias e na Zona de Contraste. O tratamento dos dados foi auxiliado pelo software OpenEvoc, permitindo uma compreensão estrutural da rede de significados atribuída ao termo indutor “Pedagogia”.

A tese foi estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo introduziu o tema, apresentando o entrelaçamento das minhas representações sobre docência na infância ao encontro com a Pedagogia Jurídica após o ingresso no TJPB, bem como expôs a problematização, o delineamento da pesquisa e a estrutura da tese. O segundo capítulo descreveu as trilhas metodológicas percorridas, detalhando o

campo de pesquisa, os assuntos investigados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. O terceiro capítulo discutiu os principais conceitos teóricos, com destaque para as concepções de identidade em Dubar, as representações sociais em Moscovici, os conceitos de *habitus* e campo de Bourdieu, a feminilização da Pedagogia e a discussão de Pedagogia como Ciência da Educação.

O quarto capítulo contextualizou a atuação da Pedagogia no Judiciário brasileiro e paraibano, destacando os desafios enfrentados por essa categoria profissional no percurso de inserção nas equipes interprofissionais. O quinto capítulo apresentou um mapeamento de pesquisas sobre a atuação de pedagogas(os) no Judiciário brasileiro, evidenciando lacunas na literatura sobre o tema e a relevância e ineditismo desta tese. O sexto capítulo trouxe a análise dos dados, estruturando os resultados a partir da TRS e da TNC. Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais e propostas para a consolidação da Pedagogia Jurídica no Judiciário estadual paraibano e brasileiro.

Conforme os dados apresentados, o estudo contou com 50 participantes, sendo quatro profissionais do Direito, uma mulher e três homens, perfazendo 8%. Da Pedagogia foram sete, todas mulheres, o que corresponde a 14%; da Psicologia foram 17, sendo 13 mulheres e 4 homens, perfazendo 34%; e 22 profissionais do Serviço Social, todas mulheres, correspondendo a 44%.

Observou-se que a composição das equipes interprofissionais do TJPB é feita, majoritariamente, por mulheres, heterossexuais, brancas e nordestinas, com concentração etária entre 35 e 39 anos. que estudaram, em sua maioria em escolas privadas durante o ensino médio.

Em relação à formação inicial, ficou evidente um problema fundamental na formação das pedagogas jurídicas do TJPB, que tem implicações diretas na construção da identidade profissional e na legitimação da Pedagogia como um campo de atuação no Judiciário: a ausência de conteúdos específicos na graduação que preparem pedagogas para atuar em espaços não escolares. Isso gera um cenário de descontinuidade entre a formação acadêmica e as demandas do campo jurídico, reforçando a ancoragem da Pedagogia na docência e dificultando sua ressignificação no Judiciário.

Evidencia-se que a equipe interprofissional do TJPB e os(as) respectivos coordenadores(as) buscam se qualificar cada vez mais para sua atuação, visto que,

com relação ao nível de formação dos/as participantes, 94% (47) possuem pós-graduação. Mas, desafios em relação à formação continuada também foram apontados pelas pedagogas que relataram dificuldades tanto no âmbito público quanto privado em encontrar formações para a atuação em espaço não escolar, tendo realizado a pós-graduação, em sua grande maioria, em temáticas relacionadas ao espaço escolar.

A situação se agrava ainda mais em relação à expertise para atuação no campo jurídico para as pedagogas, pois foi observado pelos relatos dos(as) participantes da pesquisa que falta uma política institucional de capacitação continuada em serviço no TJPB, revelando uma desigualdade de acesso à qualificação profissional, visto que os dados revelam a priorização de formações e incentivos para qualificação voltados para a área do Direito, que tem uma política sólida de formação inicial e continuada no TJPB.

Diante disso, a aquisição de novos saberes para a atuação no âmbito do Judiciário e a ressignificação da identidade profissional para atuação neste campo se torna mais desafiadora ainda para as pedagogas. Esse desafio se estende para toda a equipe interprofissional (assistentes sociais e psicólogos(as)) que também sofre os efeitos da falta de institucionalização da qualificação profissional, requerendo, portanto, do TJPB uma política de formação inicial e continuada, de acordo com as particularidades de cada área, promovendo a qualificação profissional de forma eficiente e equitativa, afinal todos os(as) profissionais que atuam no TJPB precisam estar bem qualificados para que as finalidades do Judiciário sejam atingidas de forma exitosa e eficiente.

Ao se fazer a análise das experiências profissionais e percepções sobre a atuação profissional no TJPB, um cenário de desafios institucionais e simbólicos foi revelado, não apenas para as pedagogas, mas também para toda a equipe interprofissional, que relatou violência institucional, assédio e falta de condições de trabalho. Nesse cenário de desvalorização e violência institucional e simbólica, embora a presença da Pedagogia nas equipes tenha sido institucionalizada, os dados indicam que o reconhecimento do seu papel ainda é frágil, sendo a única profissão da equipe que tem sua legitimidade questionada, obrigando a pedagoga a provar cotidianamente a sua importância e pertinência na equipe. As pedagogas são as profissionais da equipe que mais percebem desvalorização e menos recebem

reconhecimento profissional, havendo dificuldades para se sentirem pertencentes à equipe interprofissional, pois a Pedagogia ainda é vista como um saber secundário, e não como um campo especializado que pode contribuir estrategicamente para o funcionamento dessas equipes e da Justiça em geral.

Em relação aos resultados da TALP sobre o termo indutor “PEDAGOGIA”, por meio da análise dos quatro quadrantes, observa-se que a identidade profissional da pedagoga no TJPB ainda está em processo de construção e legitimação, pois ficou evidenciado que a representação social da Pedagogia permanece fortemente ancorada na docência, dificultando sua ressignificação para o campo jurídico. O Núcleo Central está marcado por termos como “Educação”, “Aprendizagem”, “Ensino” e “Professor, reiterando uma identidade tradicionalmente vinculada ao ambiente escolar. Mesmo tendo a Primeira Periferia apresentado termos como “Desenvolvimento” e “Competência”, indicando um movimento emergente de reconhecimento do potencial técnico da Pedagogia no Judiciário, a Zona de Contraste reforça a representação dominante, dificultando a emergência de novas interpretações para as RS.

Conforme visto, o Judiciário, como um campo de poder consolidado, possui capitais simbólicos bem estabelecidos, *ethos* e *habitus* consolidados, e a Pedagogia ainda não acumula capital suficiente para ser plenamente reconhecida nesse espaço, sendo necessário um conjunto de ações desde a formação inicial para que esse *habitus* seja criado.

Portanto, conforme visto, uma mudança das RS exige disputas simbólicas e práticas contraditórias, capazes de desestabilizar as estruturas cognitivas cristalizadas e introduzir novos significados. Elementos disruptivos que desafiam as representações dominantes precisam ser introduzidos no cotidiano laboral das pedagogas. A mudança de RS exige práticas contraditórias que desafiem o Núcleo Central da estrutura representacional, introduzindo novos elementos e deslocando significados.

Sendo assim, para auxiliar no processo de consolidação da identidade profissional das pedagogas no âmbito do Judiciário estadual brasileiro e de fato legitimar a Pedagogia Jurídica no TJPB são necessárias ações em duas direções: adoção de práticas contraditórias e ampliação do capital simbólico da Pedagogia no Judiciário. Essas ações devem atuar diretamente contra a visão tradicional que vincula

a Pedagogia exclusivamente à docência escolar, reforçando sua atuação no campo jurídico.

Como sugestão de práticas contraditórias apontam-se:

- Atuação Propositiva na Elaboração de Pareceres Técnicos: uma das principais críticas à presença das pedagogas no Judiciário é a percepção de que seu conhecimento não tem aplicabilidade na prática jurídica. Para desconstruir essa visão, as(os) pedagogas(os) devem fortalecer sua produção de pareceres técnicos, utilizando argumentação interdisciplinar que dialogue com as demais áreas, explicitando o diferencial de seu objeto de estudo e demonstrando o impacto da Pedagogia na tomada de decisões judiciais.
- Criação de Protocolos de Atuação Pedagógica no Judiciário: a ausência de regulamentação das funções das(os) pedagogas(os) no TJPB contribui para o questionamento constante de sua atuação. Para modificar essa percepção, é necessário desenvolver protocolos institucionais que delimitem suas competências e estabeleçam diretrizes de atuação, demonstrando que seu papel não é improvisado, mas sim essencial para o funcionamento das equipes interprofissionais.
- Uso de Linguagem Jurídica na atuação profissional: o uso de termos pedagógicos pode ser um fator de distanciamento entre as(os) pedagogas(os) e os profissionais do Direito, que muitas vezes não compreendem a relevância da Pedagogia no sistema de Justiça. Para fortalecer sua presença no Judiciário, elas devem se apropriar da linguagem jurídica, incorporando termos técnicos do Direito na formulação de relatórios, pareceres, instruções e na linguagem de uma forma geral. Isso fortalecerá a ideia de que a Pedagogia não é um conhecimento alheio ao Judiciário, mas um campo interdisciplinar que dialoga com ele.
- Participação Ativa em Audiências e Decisões Judiciais: uma prática contraditória essencial é a presença ativa de pedagogas(os) nas audiências e processos de decisão. Atualmente, sua participação nesses espaços ainda é limitada, reforçando a ideia de que sua atuação é secundária ou meramente assistencial. Ao garantir sua presença como parte fundamental das equipes interdisciplinares, as(os) pedagogas(os) podem demonstrar sua importância

na interpretação de casos que envolvem crianças, adolescentes e indivíduos em situação de vulnerabilidade.

A acumulação do capital simbólico deve perpassar ações que levem ao reconhecimento social, institucional e acadêmico da importância do conhecimento da área da Pedagogia dentro da estrutura de poder do Judiciário. Diante disso, como sugestão para ampliação desse capital simbólico, pelo TJPB e na sociedade em geral, indica-se:

- No âmbito formativo:
 - Revisão curricular dos cursos de Pedagogia para incluir disciplinas para a atuação em espaços não escolares, especialmente no campo Jurídico;
 - Criação de cursos de especialização e pós-graduação em Pedagogia Jurídica ou educação não escolar que contemplem a área Jurídica ou ainda em estudos interdisciplinares que incluam também saberes pedagógicos voltados para a atuação no Sistema de Justiça, para fornecer suporte teórico e metodológico a essa atuação.
 - Implementação de política institucional de formação inicial e continuada para servidores(as), incluindo as(os) pedagogas(os) ingressantes no TJPB, garantindo que possam atuar com segurança e reconhecimento profissional;
 - Promoção de formações institucionais para magistrados(as) e outros(as) profissionais do Direito sobre a importância da equipe interprofissional, demonstrando claramente a importância da Pedagogia Jurídica nessa equipe, permitindo que compreendam melhor o papel das(os) pedagogas(os) no Sistema de Justiça.
- No âmbito institucional:
 - Regulamentação e Institucionalização da Pedagogia Jurídica: criação de normativas no TJPB que formalizem a atuação da equipe interprofissional com a especificação das atribuições de cada campo do saber, inclusive das(os) pedagogas(os), ajudando a consolidar sua identidade profissional, eliminando as incertezas sobre suas atribuições e garantindo seu reconhecimento como parte essencial das equipes interdisciplinares;

- Promover espaços de diálogo interprofissional, incentivando a colaboração entre pedagogas(os), assistentes sociais, psicólogos(as) e operadores(as) do Direito para fortalecer a interdisciplinaridade no TJPB;
- Desenvolvimento de políticas institucionais que incentivam a participação de pedagogas(os) em cursos e eventos voltados para a atuação no Judiciário, para socialização de conhecimentos;
- Promover intercâmbio de boas práticas entre tribunais que tenham pedagogas em suas equipes;
- Realizar parcerias com instituições públicas e privadas para capacitações externas em Pedagogia Jurídica e práticas interdisciplinares;
- Criação de Grupos de Trabalho e Câmaras Técnicas sobre Pedagogia no Judiciário: a presença de pedagogas(os) em grupos estratégicos de discussão dentro do TJPB ajudaria a consolidar sua atuação e fortalecer sua voz nas decisões institucionais. Os encontros poderiam ser utilizados para desenvolver diretrizes, metodologias de intervenção e regulamentações que reforçam o papel da Pedagogia no Judiciário.
- No âmbito acadêmico:
 - Publicação de pesquisas científicas sobre Pedagogia Jurídica, pois o reconhecimento acadêmico é essencial para a legitimação no campo jurídico. Para isso, é necessário incentivar a produção de artigos, dissertações e teses que explorem a atuação das(os) pedagogas(os) no Judiciário, demonstrando a relevância desse conhecimento para a humanização e qualificação das decisões judiciais;
 - Criação na Escola da Magistratura de um Grupo de Estudo para, permanentemente, estudar sobre o fazer pedagógico no Judiciário, que auxiliaria as(os) pedagogas(os) no suporte teórico e metodológico;
 - As universidades podem realizar parcerias de estágios curriculares ou extracurriculares para graduandos(as) de Pedagogia, visando ampliar as experiências formativas em espaço não escolar;
 - Realização de congressos, seminários, conferências e encontros sobre Pedagogia Jurídica para contribuir com a divulgação desse campo e fortalecer sua legitimidade dentro do Judiciário. Pode ser realizado pelo TJPB ou pelas universidades;

- Inserção da Pedagogia Jurídica em eventos de educação nas universidades públicas do Estado.

A reconfiguração identitária da Pedagogia no âmbito do Judiciário e a legitimação da Pedagogia Jurídica nos tribunais, em específico no TJPB, exige uma abordagem estratégica que combine práticas contraditórias e ampliação de capital simbólico. Enquanto as práticas contraditórias irão desafiar o Núcleo Central das RS, permitindo que novas percepções sobre a Pedagogia sejam incorporadas ao imaginário coletivo, a ampliação do capital simbólico fortalece a presença institucional das(os) pedagogas(os) no Judiciário, garantindo sua valorização e reconhecimento profissional. Somente a partir da implementação de estratégias como as exemplificadas acima é que será possível consolidar a Pedagogia Jurídica como um campo legítimo e indispensável dentro do Sistema de Justiça.

Por isso, o apelo prático desta pesquisa é a convocação para, de forma conjunta, pedagogas(os), tribunais e instituições formativas, tais como as universidades, caminharmos juntos(as) em direção a práticas contraditórias para que de fato seja possível a legitimação da Pedagogia Jurídica no Brasil.

Por fim, indica-se como possibilidades de pesquisas futuras a investigação de representações sociais ligadas ao termo indutor Pedagogia Jurídica, bem como estudos longitudinais para acompanhar as transformações das RS apreendidas nesta pesquisa, com o intuito de promover ações para a consolidação da legitimação da Pedagogia Jurídica nos Tribunais de Justiça brasileiros. Ainda, propõem-se estudos como o desta tese em demais órgãos do Sistema de Justiça para compreender mais amplamente os desafios e avanços da Pedagogia Jurídica.

REFERÊNCIAS



ABRIC, Jean C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônio; OLIVEIRA, Denise. Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 1998 ou 1994, p. 27-38.

AGUIAR, Elizabeth Salet. **O trabalho do pedagogo na Vara de Execuções de Penas Alternativas (VEPA)**: uma visão da educação no judiciário. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015.

AGUIAR, Elizabeth Salet. **Atuação do pedagogo na equipe técnica da Vara de Execução de Penas Alternativas do Tribunal de Justiça de Pernambuco**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

ALBUQUERQUE, Viviane Costa de Souza de; RIBEIRO, Wliane da Silva. **A atuação do pedagogo jurídico na adoção de crianças maiores e adolescentes**: a experiência na Vara de Infância e Juventude de Caruaru/PE. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 3, pág. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVkfRWfCyyfVfrzLX9x/>. Acesso em: 23.jul.2024.

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil**: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

ARAÚJO, Susana Alves de; ANDRADE, Washington Dionízio de. Atuação do pedagogo: reflexões sobre sua prática no Tribunal de Justiça de Pernambuco. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 01, n. 01, p. 32-45, out. 2015 / mar. 2016.

ARAÚJO, Talita Medeiros de. **O trabalho do pedagogo na equipe multidisciplinar da Comarca de Patos/PB**: contribuições no judiciário em prol da garantia dos direitos de crianças e adolescentes. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DA JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE (ABMP). **O Sistema de Justiça da infância e da juventude nos 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**: desafios na especialização para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Brasília, DF: ABMP, 2008.

BARBOSA, Andreson Carlos Elias; MOTA, Hilae Cristine da Silva. **Direito de aprende na escola**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

BARCELLOS, Priscila. **Atuação do pedagogo jurídico no núcleo de apoio à comissão estadual judiciária de adoção de Pernambuco**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

BASTOS, Maria Rosimery de Medeiros Lima; FERREIRA, Hugo Monteiro. **Depoimento especial com crianças na primeira infância: a partir de qual idade escutá-las?** In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Pedagogia Jurídica**: contribuições do pedagogo em Varas de Infância e Juventude. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; SANTOS, Gidair Lopes dos; MELO, Simony Freitas. **Sentidos e significados da Pedagogia Jurídica**: uma defesa do uso do termo pelo profissional da Pedagogia que atua no âmbito do judiciário. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. **Teoria e Métodos em Representações Sociais**. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (Orgs.). *Notas teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação: concepções e trajetória*. Ilhéus, BAHIA: Editus, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A especificidade do campo científico e as condições sociais do progresso da razão. **Informação em Ciências Sociais**, v. 6, pág. 19-47, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/053901847501400602>. Acesso em 11 de jan de 2023.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Sobre a família como categoria realizada. **Teoria, Cultura & Sociedade**, v. 13, n. 3, pág. 19-26, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026327696013003002>. Acesso em: 25 de jul de 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2018

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Instituto de pesquisa Econômica Aplicada. **Justiça Infantojuvenil**: situação atual e critérios de aprimoramento. Relatório de pesquisa. Brasília, DF. 2012. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7767/1/RP_Justi%c3%a7a_2012.pdf>. Acesso em: 15/01/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Provimento n. 36/2014. **Dispõe sobre a estrutura e procedimentos das Varas de Infância e Juventude**. Brasília, DF. 2014. Disponível em: < https://atos.cnj.jus.br/files/provimento/provimento_36_05052014_07052014134459.pdf>. Acesso em: 15/01/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n. 2, de 25/04/2006**. Recomenda aos Tribunais de Justiça a implantação de equipe interprofissional em todas as comarcas do Estado, de acordo com o que preveem os arts. 150 e 151 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90). Brasília, DF, 2006a. Disponível em: < https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_2_25042006_23042019140423.pdf>. Acesso em: 16/01/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n. 5, de 04 de julho de 2006**. Recomenda o estudo da viabilidade da criação de varas especializadas em direito de família, sucessões, infância e juventude, e de Câmaras ou Turmas com competência exclusiva ou preferencial sobre tais matérias. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: < https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_5_04072006_23042019135419.pdf>. Acesso em: 17/01/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 104, pág. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 25 de ago de 2024.

BRASIL. **Código de Menores**, Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979, dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 25/01/2022.

BROCHADO, Maria. Pedagogia Jurídica para o Cidadão: Formação da Consciência Jurídica a partir de uma Compreensão Ética do Direito. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais**, n. 48, pág. 159-188, 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/4a3210073a616142e60ab7515446aa1cad820686>. Acesso em: 25/01/2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Brzezinski, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, Keilla Cristiane dos Reis Barreto de. **Pedagogia Jurídica**: ações e atividades de planejamento, assessoria e articulação na Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Pernambuco. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

CARVALHO, Keilla Cristiane dos Reis Barreto de; BARCELLOS, Priscila. **O pedagogo jurídico e a implantação e execução do curso preparatório de pretendentes à adoção na modalidade a distância do TJPE**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. **Gênero e educação superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CONNELL, Raewyn. **Gênero**. Cambridge: Polity Press, 2002.

COSTA, Maria Sheila Alves da. **A pedagogia jurídica: as especificidades do trabalho do pedagogo no poder judiciário**. 2019. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

DIAS, Fabiana Kelmene. **A atuação do pedagogo em equipe interdisciplinar que trabalha com processos de crimes praticados contra a criança e o adolescente**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs).

Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015.

DIAS, R. **Administração Pública Contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2019.

DOISE, Willem. **Les représentations sociales**: teorias, métodos e aplicações. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andreia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

DUBAR, Cláudio. **A socialização e a formação de identidades**. In: CHAUVEL, Louis (Org.). Sociologia das desigualdades. Paris: PUF, 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações Sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. **Educação & Linguagem**, v.15, n. 25, p.228-243, 2012.

DURKEIM, Emile. **Educação e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n.9, p.87-97, 1998.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, Eunice Teresinha; MELÃO, Magda Jorge Ribeiro; JORGE, Maria Rachel Tolosa Jorge (org). **O Serviço social e a psicologia no judiciário**: construindo saberes, conquistando direitos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FELIX, Jeane. **Estudos Culturais e os Estudos de Gênero**. Diálogos, aproximações e distanciamentos. GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. (Orgs.) Pelas frestas: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019.

FERNANDES, Késia Braga. **Práticas educativas no judiciário**: a atuação do pedagogo jurídico como facilitador de círculos de construção de paz. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

FIRINO, Daiane Lins da Silva. A atuação da/o Pedagoga/o nos Tribunais de Justiça estaduais brasileiros: Mapeamento de Produções Científicas. In: EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Reunião Científica da ANPED. 25., 2020, Bahia. **Anais eletrônicos**...Bahia: UFBA, 2020, p. 17. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7744-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01/07/2021.

- FISCHER, AL. Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento no Setor Público. **Revista de Administração Pública**, v. 4, pág. 621-645, 2002.
- FORMOSINHO, João Oliveira. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In. PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa, v. 121, pág. 169-186, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/>. Acesso em: 11.fev.2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. **A Pedagogia é feminizada? Gênero e identidade profissional de graduandos/as e egressos/as**. 2024. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.
- FREITAS, Riane Conceição Ferreira Freitas; SILVA, Gilmar Pereira da Silva. **A atuação do pedagogo e a construção de uma epistemologia na área jurídica**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.
- FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- FREITAS, Riane Conceição Ferreira; SILVA, Gilmar Pereira da. Pedagogia em ambiente não-escolar: a atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará. **Revista Margens Interdisciplinar**, Pará, v. 7, n. 9, p. 195-211, 2013a.
- _____. Trabalho e Formação do Pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26, 2013b, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RianeFreitas-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética do materialismo histórico na educação. In. FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALO, Ana Paula Villar; MELO, Simony Freitas de. **Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica nas ações de medida de proteção no âmbito das Varas da Infância e Juventude**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

GALO, Ana Paula Villar; MELO, Simony Freitas de; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia jurídica: perspectivas humanizadoras e emancipatórias no trabalho com infância e juventude judicializadas. **Olhar de Professor**, v. 26, pág. 1–21, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21249.026. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/>. Acesso em 19 de jan de 2025.

GARRIDO, Luana Dantas. **O pedagogo e o trabalho de apadrinhamento de crianças e adolescentes**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Aline Lorrane de Sousa. **A atuação de pedagogo em ambientes não-formais de educação: o assessoramento a magistrados sobre drogadição no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e territórios – TJDF**. 2017. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Org.). **Estudos Culturais**. 1.ed. Nova York: Routledge, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203699140>. Acesso em: 12 de jan 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2006.

HERBART, J. F. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones de la lectura, 1968.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, pp. 595-609, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital Financeiro, Trabalho e Questão Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

JODELET, Denise. **O encontro dos saberes**. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). As Representações Sociais nas sociedades em mudança. Petrópolis: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. As representações sociais, p.17-44, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber**: Representações, Comunidade e Cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

JULIÃO, Érika Carla Matos; SILVA, Dircilene Ferreira da; ALBUQUERQUE, Jéssica. **A atuação do pedagogo jurídico**: um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido na Comarca de Paulista/PE em 2012/2013. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário*. Recife: Editora UFPE, 2015.

JULIÃO, Érika Carla Vieira de Matos; MENEZES, Dircilene Ferreira de; SANTOS, Gidair Lopes dos. **Atuação de pedagogas na Comarca de Paulista/PE**: um relato de experiência construído no curso de pretendentes à adoção. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Córdoba: UNC, 2009.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

KRÜGER, Rennan Thamay Farias; FREITAS, Flávio Henrique Albuquerque. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) como órgão limitador da atividade jurisdicional – da regulação à limitação da independência do juiz brasileiro. **Revista Pensamento Jurídico**, São Paulo, v. 15, n.1, jan./abr. 2021.

LAURINDO, Ana Paula Sousa. **A dimensão pedagógica do trabalho do profissional de pedagogia junto aos adolescentes em conflito com a lei na 2ª Vara da infância e juventude de João Pessoa**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In. PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (Orgs). **Pedagogia**: teoria, formação e profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

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

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: Ciência da Educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Rosimery de Medeiros; MELO, Simony Freitas de. **A atuação do pedagogo na escuta especial de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência.** In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário.* Recife: Editora UFPE, 2015.

LIBERATI, Paulo. Reformas para redução da pobreza e curvas de dominância do consumo de subgrupos. **Revisão de Renda e Riqueza**, v. 49, n. 4, pág. 589-601, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0034-6586.2003.00106.x>. Acesso em: 18 de nov de 2023.

LINHARES, Maria Alves Sheila da Costa; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Especificidades do trabalho do pedagoga no âmbito da Pedagogia Jurídica.** In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção.* Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

LÔBO, Ana Carolina Martins. **O serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes como espaço de educação e as contribuições do pedagogo jurídico na construção do projeto político pedagógico.** In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção.* Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

LOPES, Laylla Nayanne Dias. **A atuação do pedagogo no centro de memória e cultura do Poder Judiciário do estado de Goiás.** In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção.* Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

LOPES, Laylla Nayanne Dias. *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no Tribunal de Justiça do estado de Goiás.* In: Seminário Pesquisar, 5, 2016, Aparecida de Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wpcontent/uploads/sites/2/2019/10/pedagogia-jur%
c3%8ddica-as-pr%
c3%81ticas-do-pedagogo-no-tribunal-de-justi%
c3%87a-do-estado-de-goi%
c3%81s.pdf](http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wpcontent/uploads/sites/2/2019/10/pedagogia-jur%c3%8ddica-as-pr%c3%81ticas-do-pedagogo-no-tribunal-de-justi%c3%87a-do-estado-de-goi%c3%81s.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997

MADEIRA, Margot Campos; SILVA, Neide de Melo Aguiar. *Representações Sociais e Pesquisas em Educação.* In: SILVA, Neide de Melo Aguiar (org.). **Pesquisas em representações sociais e educação.** Blumenau: Edifurb, 2010.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia Jurídica.** 1.ed. Curitiba: Juruá, 2001. 88 p.

MASCARENHAS, Ana Débora Nunes. O eclipse da pedagogia nos documentos oficiais que orientam a formação do/a pedagogo/a. **Olhar de Professor**, v. 26, pág. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21456>. Acesso em: 02/01/2025.

MASCARENHAS, Ana Débora Nunes; MOREIRA, Jefferson da Silva. Apresentação de dossiê: o campo teórico da Pedagogia e seus desdobramentos na formação de pedagogos(as). **Olhar de Professor**, v. 26, pág. 1 a 8, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22071>. Acesso em: 02/01/2025.

MÉLO, Ana Paula Alves de; FIRINO, Daiane Lins da Silva; HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. **O Olhar das pedagogas jurídicas na primeira Vara de Infância e Juventude de João Pessoa**: como essas profissionais tem construído suas práticas? In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

MELO, Simony Freitas de. **O curso de Pedagogia e a atuação do pedagogo para além do espaço de educação formal**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário*. Recife: Editora UFPE, 2015.

MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos (Orgs). **Pedagogia jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário**. Recife: Editora UFPE, 2015.

MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. **O pedagogo jurídico: agente provocador da prática interdisciplinar nas equipes técnicas do TJPE**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário*. Recife: Editora UFPE, 2015.

MEYER, D. E.; Paraíso, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar sternmann; Paraíso, Marlucy Alves. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 3, pág. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21/01/2023.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PINTO, Umberto de Andrade; SILVA, Rebeca Machado Oliveira da. Pedagogia e pedagogos no contexto brasileiro: inflexões sobre dilemas persistentes. **Olhar de Professor**, v. 26, pág. 22 de janeiro de 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21392. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21392>. Acesso em: 02/01/2025.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In. **Alienígenas na sala de aula**. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEPOMUCENO, Ana Gabriela Austregésilo. **Os aspectos normativos da atuação do pedagogo no poder judiciário**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Sabino de. **Perspectivas de pedagogas acerca de suas práticas profissionais no contexto do sistema judiciário em João Pessoa – PB**. 2017. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf>. Acesso em: 15/02/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras mínimas para a administração da justiça da infância e da juventude**. 1985. Disponível em: <<https://acnudh.org/pt-br/regras-minimas-das-nacoes-unidas-para-a-administracao-da-justica-da-infancia-e-da-juventude-regra-de-beijing/>>. Acesso em: 15/02/2022.

ORTIZ, A. J.; TRIANI, F.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. **Representações sociais: uma teoria, muitos caminhos**. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências, Maringá, p. 127-145, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358189924_Metodologia_da_Pesquisa_em_Educacao_e_Ensino_de_Ciencias. Acesso em: 20 jan. 2023.

ORTIZ, Adriano José. **Representações Sociais de 'ser professor de Física' de licenciados em Física**. 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <https://www.pcm.uem.br/dissertacao-tese/305>. Acesso em: 18.ago.2023.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; SILVA, Pedro Rodrigo da; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior (Orgs.). A Pedagogia no Campo Jurídico. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPEduc, v. 1, pág. 1–5, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/5929>. Acesso em 02 de jan de 2025.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: Formação e Profissionalização. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

PARAÍBA. **Lei n. 25, de 27 de junho de 1996.** Dispõe sobre a organização judiciária do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <<http://201.18.100.18/portal/legislacao/loje.pdf>>. Acesso em: 25/02/2021.

PARAÍBA. **Lei n. 3.322, de 04 de junho de 1965.** Dispõe sobre a organização Judiciária do Estado da Paraíba. Disponível em: <http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/2775_texto_integral>. Acesso em: 18/03/2022.

PARAÍBA. **Lei n. 5.634, de 14 de agosto de 1992.** Organiza a estrutura do pessoal da secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba, da Corregedoria Geral da Justiça, de órgãos anexos e dá outras providências. Disponível em: <http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5283_texto_integral>. Acesso em: 18/03/2022.

PARAÍBA. **Lei n. 96, de 03 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/legislacao/loje_atualizada_-_junho_2020.pdf>. Acesso em: 20/08/2021.

PARAÍBA. Resolução n. 08, de 19 de março de 1998. Dispõe sobre a composição das Secretarias da Varas privativas da infância e da juventude das comarcas de 3ª Entrância. Paraíba: TJPB, 1998.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, Alessandra Gonçalves. **A atuação do pedagogo na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Rio Branco/Acre:** a educação como um direito fundamental. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção.* Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

RIBEIRO, Wliane da Silva. **O trabalho interdisciplinar na Vara da Infância e da Juventude de Caruaru:** a atuação do pedagogo. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário.* Recife: Editora UFPE, 2015.

ROCHA, Aline Sarmiento Coura. **A construção da identidade profissional do pedagogo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ROMERO, Lopes Romero; CALSA, Geiva Carolina. Representações e estereótipos da docência na visão de crianças da Educação Infantil de zona rural. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 04, p. 01-27. 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/366226/como-citar-uma-revista-nas-normas-abnt-impressa-ou-digital/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Saffioti, HIB. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAMPERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. **OpenEvoc**: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Encontro Regional da ABRAPSO, 7, 2012, Vitória, ES. Anais eletrônicos...Vitória, 2012

SANTOS, Gidair Lopes dos. **O pedagogo no núcleo psicossocial do Tribunal de Justiça de Pernambuco... quê?** In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). **Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário**. Recife: Editora UFPE, 2015.

SANTOS, Gidair Lopes dos; LIMA, Maria Rosimeiry Medeiros de; MELO, Simony Freitas de. **O pedagogo no processo de formação de profissional da justiça para a atuação no depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). **Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário**. Recife: Editora UFPE, 2015.

SANTOS, Gidair Lopes dos; MELO, Simony Freitas de. **O pedagogo no judiciário. onde estamos, para onde vamos?** In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). **Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário**. Recife: Editora UFPE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99, 1996.

SEVERIEN, Gabriela. **O trabalho pedagógico no memorial da justiça do Poder Judiciário de Pernambuco**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes

dos. (orgs). **Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário**. Recife: Editora UFPE, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. **Revista Temas em Educação**, p. 16-30, 2012.

_____. Encontro 01 - **Pedagogia**: dos sentidos e epistemes à ciência da Educação (precursores modernos). YouTube, 14 de abril de 2022. 2h12min06s. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8_sO_3VWWBQ>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

_____. **Para pensar o(s) lugar(es) da Pedagogia hoje**: ciência, profissão e seu agir transformador. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

_____. Perspectivas Curriculares sobre a Formação do Pedagogo para a Educação Não Escolar. **Revista Educação Em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15/05/2024.

_____. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** set/dez, p. 561-576, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MELO, Simony Freitas de. A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/a jurídico. **Revista Eletrônica Pesquisaduca**, v. 31, pág. 857–876, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1162>. Acesso em: 25 de jan de 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 59, pág. 06-21, mar. 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10131>. Acesso em: 06 de fev de 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999

SILVA, Elisama Costa. **A atuação do pedagogo na Vara da Infância e Juventude de Jaboatão dos Guararapes**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). *Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário*. Recife: Editora UFPE, 2015.

SILVA, F.; RIBEIRO, P. A inserção das mulheres na ciência. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.18, n.35, p.171-191, jan./abr. 2012.

SILVA, Flávia Osório; ROCHA, Marly Alves; JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos. **Educação a distância no contexto da criação da escola judicial do Tribunal do estado de Goiás**: Interface entre o campo jurídico e educacional. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; SILVA, Pedro Rodrigo da. **As práticas do pedagogo nos Tribunais de Justiça brasileiros**: a emergência de uma pedagogia (jurídica)?. Curitiba: CRV, 2021.

_____. **As práticas do pedagogo nos Tribunais de Justiça brasileiros**: a emergência de uma pedagogia (jurídica)? 2018. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Olinda, 2018.

SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; SILVA, Pedro Rodrigo da; MELO, Simony Freitas de. **A presença de pedagogas nos tribunais de justiça do Brasil**: tessituras, artefatos e fazeres da Pedagogia Jurídica. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

SILVA, Naime Souza. **As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Pedro Rodrigo da; SILVA, Louise Carla Siqueira da; BEZERRA, Lénora de Azevedo Medeiros. **A prática do(a) pedagogo(a) jurídico(a) e o sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes**: possibilidades e articulações. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). *Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

SILVA, Rafael Celestino; FERREIRA, Márcia de Assunção. Representações sociais dos enfermeiros sobre a tecnologia no ambiente de terapia intensiva. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 4, pág. 467-472, out./dez. 2009. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/40460>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUSA, Marlene Feitosa de. **A importância da Pedagogia nas equipes multiprofissionais dos tribunais de justiça do Brasil**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÊNCIO FILHO, Eramar Custódio. **A importância das equipes multidisciplinares para o juízo da infância e juventude no estado do Tocantins**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

VERGÈS, Pierre. A evocação da prata: um método para a definição do núcleo central de uma representação. **Boletim de Psicologia**, v. 405, pág. 203-209, 1992.

WANDERLEY, Alexandra Alves. **Experiências do pedagogo no Tribunal de Justiça de Pernambuco na Vara de adoção**. In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes dos. (orgs). Pedagogia Jurídica: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Pesquisa qualitativa em educação**: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (orgs). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

WNADERLEY, Alexandra Alves; SILVA, Cindy Michelle da; LOPES, Laylla Nayanne Dias. **Atuação do jurídico em processo de habilitação para a adoção e de adoção**: relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido no TJPE e TJGO. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. especial, pág. 9–24, 2010.

YANNOULAS, Silvia. **Feminização ou feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul.-dez., 2011.

APÊNDICES



APENDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE INTERPROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO

I – Dados Pessoais e familiares

- 1) Gênero
☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Não binário
☐ Transgênero
☐ Outro
- 2) Orientação Sexual
☐ Heterossexual
☐ Homossexual
☐ Bissexual
☐ Outro
- 3) Idade: _____
- 4) Raça/Etnia:
☐ Branca
☐ Preta
☐ Parda
☐ Amarela
☐ Indígena
- 5) Praticante religioso
Sim
Não
- 6) Naturalidade: (colocar estados)
- 7) Estado Civil
☐ Solteiro(a)
☐ Casado(a)
☐ União estável
☐ Divorciado (a)
☐ Separado(a)
☐ Viúvo(a)
☐ Outro: _____

II) Formação inicial e continuada

- 01) Onde cursou o ensino médio
☐ Somente escola pública
☐ Somente escola privada
☐ A maior parte em escola pública
☐ A maior parte em escola privada
- 02) Nível de escolaridade
☐ Graduação
☐ Pós-graduação - Especialização

- ☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós-doutorado

03) Você possui mais de uma graduação?
Se sim,
quais? _____

04) O que a/o levou a fazer uma segunda
graduação?

05) Em relação à graduação com a qual
ingressou no TJPB:

Denominação do

curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

06) Essa graduação foi sua primeira escolha de
curso ao ingressar no ensino superior?

- ☐ Sim
☐ Não

07) Se não foi, qual era a sua primeira escolha?

08) Por que ingressou nesse curso?

- ☐ Desejo/sonho pessoal
☐ Visão positiva do mercado de trabalho
(facilidade de conseguir emprego)
☐ Influência familiar
☐ Incentivo de professor(a)
☐ Gosto por matéria escolar relacionada ao
curso

☐ Influência de algum profissional da área
☐

Outro: _____

09) Alguém é ou foi contra a sua escolha desse
curso?

- ☐ Sim
☐ Não

Se sim, quem e qual(is) motivos?

10) Ao longo do curso você trabalhava?

- ☐ Sim
☐ Não

Se sim, em qual
atividade? _____

11) Durante seu curso, você participou de alguma atividade extracurricular (projeto de pesquisa, extensão, monitoria, congresso etc)?

() Sim

() Não

Se sim, quais áreas/temáticas enfocavam? _____

12) Durante essa graduação, em algum momento você pensou em desistir do curso?

() Sim

() Não

Se sim, por qual motivo? _____

13) Você considera que sua formação a/o preparou para sua atuação no âmbito do Judiciário?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

14) Qual(is) locais de atuação você visualizava quando concluiu a graduação?

15) Quando concluiu essa graduação, você se sentia

() Seguro e foi em busca de emprego

() Seguro, mas resolveu buscar mais formação antes de ingressar no mercado de trabalho

() Seguro, mas não se inseriu no mercado de trabalho porque resolveu estudar para concurso público porque queria ingressar na carreira pública

() Inseguro e foi buscar mais formação

() Inseguro, mas foi em busca de emprego

() Inseguro e não se inseriu no mercado de trabalho porque resolveu estudar para realizar concurso público porque queria ingressar na carreira pública

16) Quando você concluiu essa graduação com a qual ingressou no judiciário, em relação ao mercado de trabalho

() Não trabalhava ainda

() Já estava trabalhando, mas em outra área

() Já estava trabalhando na área

() Consegui rapidamente se inserir no mercado de trabalho

() Teve dificuldade em se inserir no mercado de trabalho

17) Você fez pós-graduação?

() Sim

() Não

Se sim, cite as formações, em nível de pós-graduação (stricto e lato sensu), que você já realizou: _____

Se não, e pretende fazer, diga qual pós-graduação pretende fazer e em qual área/temática: _____

18) Ao ingressar no TJPB recebeu alguma formação inicial?

() Sim

() Não

19) A instituição tem realizado formações continuadas pertinentes a sua área de atuação?

() Sim

() Não

20) A instituição incentiva a participação em formações externas relacionadas a sua área de atuação? (por exemplo, com custeio de inscrição, liberação do expediente de trabalho etc)

() Sim

() Não

Se sim, quais os incentivos? _____

Se não, quais incentivos você considera

importante para essa qualificação? _____

21) A instituição realiza encontros ou organiza eventos que promovam o diálogo entre as categorias profissionais?

() Sim

() Não

22) A instituição incentiva a realização e divulgação de pesquisas?

() Sim

() Não

23) A instituição tem alguma política de incentivo à formação permanente, seja ela a nível de pós-graduação ou de curta duração?

() Sim

() Não

() Não sei

Caso sim, qual? _____

24) Em relação a formações para sua área de atuação no TJPB

- () É fácil de encontrar em instituições públicas
() É fácil de encontrar em instituições privadas
() É difícil de encontrar em instituições públicas
() É difícil de encontrar em instituições privadas
() Não há instituições que ofertem

25) Você participa de eventos (congressos, colóquios, simpósios, seminários etc) sobre sua área de atuação no TJPB?

- () Sim
() Não

Se sim, quais as temáticas desses eventos?

III- Atuação profissional

01) Há quanto tempo você atua na sua área de formação no TJPB? _____

02) Em que ano ingressou no TJPB? _____

03) Em que ano passou a atuar com/na equipe interprofissional? _____

04) Atuou em algum lugar antes de ingressar no TJPB?

- () Sim
() Não

Se sim, qual a instituição/empresa, o(s) cargo(s) exercido(s) e o período?

05) Atualmente, trabalha em outro local?

- () Sim
() Não

Se sim, qual a função/cargo, instituição/empresa, ano em que iniciou e carga horária? _____

06) Durante sua atuação no TJPB, sofreu ou presenciou alguma cena de preconceito/discriminação/violência em relação a profissionais que atuam na equipe interprofissional?

- () Sim
() Não

Em caso positivo, relate brevemente.

07) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é desvalorizado/a e 5 muito valorizado/a) quanto VALORIZADO/A profissionalmente você se sente na sua atuação no TJPB?

- 1
2
3
4
5

08) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é desrespeitado e 5 muito respeitado/a) quanto RESPEITADO/A profissionalmente você se sente no âmbito do TJPB:

- 1
2
3
4
5

09) Pensando na sua trajetória acadêmica-profissional, caso pudesse, mudaria de graduação e profissão?

- () Sim
() Não

10) Caso, sim, explique os motivos

11) Caso, não, explique os motivos

IV- DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

a) PERGUNTAS COM ESCALA DE VALORES

01) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante), na sua visão, quanto IMPORTANTE é a profissão de PEDAGOGIA para a equipe interprofissional no TJPB:

- 1
2
3
4
5

02) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE, para você, é a profissão de SERVIÇO SOCIAL para a equipe interprofissional no TJPB:

- | | |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 2 | 3 |
| 3 | 4 |
| 4 | 5 |
| 5 | |
| 03) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE, para você, é a(o) profissional de PSICOLOGIA para a equipe interprofissional no TJPB: | 08) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é não contribui e 5 contribui muito) quanto você acha que o(a) juiz coordenador CONTRIBUI para a equipe interprofissional no TJPB: |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 04) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE é o JUIZ COORDENADOR para a equipe interprofissional no TJPB: | 09) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE você pensa que os OUTROS acham que o profissional de PSICOLOGIA é para a equipe interprofissional no TJPB: |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 05) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é não contribui e 5 contribui muito) quanto você acha que a profissional de PEDAGOGIA CONTRIBUI para a equipe interprofissional no TJPB: | 10) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE você pensa que os OUTROS acham que o profissional de SERVIÇO SOCIAL é para a equipe interprofissional no TJPB: |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 06) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é não contribui e 5 contribui muito) quanto você acha que a profissional de SERVIÇO SOCIAL CONTRIBUI para a equipe interprofissional no TJPB: | 11) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE você pensa que os OUTROS acham que o profissional de PEDAGOGIA é para a equipe interprofissional no TJPB: |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 07) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é não contribui e 5 contribui muito) quanto você acha que o(a) profissional de PSICOLOGIA CONTRIBUI para a equipe interprofissional no TJPB: | 12) Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é sem importância e 5 muito importante) quanto IMPORTANTE você pensa que os OUTROS acham que o JUIZ |
| 1 | |

COORDENADOR é para a equipe
interprofissional no TJPB:

1
2
3
4
5

b) PERGUNTA ABERTA

Com base na sua experiência, cite, em ordem de
importância, algumas qualidades e competências
que a/o Pedagoga/o precisa ter para atuar na equipe
interprofissional no TJPB:

DE PEDAGOGAS(OS)" e, posteriormente,
enumere a ordem de importância dessas
palavras.

1 - _____ ()
2 - _____ ()
3 - _____ ()
4 - _____ ()
5 - _____ ()

**c) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE
PALAVRAS:** Para perceber a estrutura das
representações sociais (núcleo central e
elementos periféricos)

01) Escreva cinco palavras que vêm à mente
quando você lê/escuta a palavra
"PEDAGOGIA" e, posteriormente, enumere a
ordem de importância dessas palavras.

1 - _____ ()
2 - _____ ()
3 - _____ ()
4 - _____ ()
5 - _____ ()

02) Escreva cinco palavras que vêm à mente
quando você lê/escuta a palavra "PEDAGOGIA
JURÍDICA" e, posteriormente, enumere a
ordem de importância dessas palavras.

1 - _____ ()
2 - _____ ()
3 - _____ ()
4 - _____ ()
5 - _____ ()

03) Escreva cinco palavras que vêm à mente
quando você lê/escuta a palavra
"PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA" e,
posteriormente, enumere a ordem de
importância dessas palavras.

1 - _____ ()
2 - _____ ()
3 - _____ ()
4 - _____ ()
5 - _____ ()

04) Escreva cinco palavras que vêm à mente
quando você lê/escuta a palavra "ATUAÇÃO

V - DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

A segunda fase desta pesquisa será realizada através de grupo focal ou entrevista semiestruturada, que ocorrerá por meio de um encontro virtual com duração estimada de 1 hora. Dessa forma, indique se você aceita participar dessa segunda fase e qual a sua disponibilidade.

a) Aceito participar do grupo focal ou entrevista.

() Sim

() Não

b) Disponibilidade:

Dias da semana	Manhã	Tarde	Noite
Segunda			
Terça			
Quarta			
Quinta			
Sexta			
Domingo			

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado/a **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

A pesquisadora **DAIANE LINS DA SILVA FIRINO**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. **MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, convida você a participar da pesquisa intitulada “**PEDAGOGIA JURÍDICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGIA E DE PEDAGOGAS NO JUDICIÁRIO PARAIBANO**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Seu objetivo principal é compreender como as Representações Sociais de pedagogas e não-pedagogas(os) do judiciário estadual paraibano acerca da Pedagogia, dessa profissional e de sua atuação, contribuem para a construção da identidade profissional das(os) pedagogas(os) jurídicas(os) e do campo da Pedagogia Jurídica. Os objetivos específicos são: I. traçar o perfil profissional da equipe interprofissional e dos coordenadores dessas equipes; II. identificar a estrutura e a organização dos elementos que compõem as representações sociais de pedagogas e não-pedagogas(os) que coordenam e atuam as equipes interprofissionais do TJPB, sobre Pedagogia, a(o) profissional de pedagogia e sua atuação; III. analisar, comparativamente, as Representações Sociais de cada grupo profissional sobre a Pedagogia e a(o) profissional pedagoga(o), incluindo também as representações sociais das próprias pedagogas que atuam nessas equipes no TJPB.

O desenvolvimento da pesquisa contará com aplicação de questionário pelo *google forms*, e uma etapa posterior com entrevista, entretanto sobre essa ao final do questionário é possível indicar o desejo de participar ou não e a disponibilidade.

Comunicamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, poderá ocorrer no momento de respondê-lo, algum desconforto psicológico (constrangimento). Para evitar essa situação indicamos que escolha um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Os benefícios destacam-se pela contribuição com o desenvolvimento científico do campo da Pedagogia Jurídica e da identidade profissional da(o) pedagoga(o) jurídica(o). Assim como, esta pesquisa induz o/a participante a uma reflexão acerca da Pedagogia e da atuação do/a profissional da Pedagogia.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é

obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas pela doutoranda. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Solicitamos a sua colaboração para a aplicação do questionário, como também sua ajuência para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação., livros, bem como publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Daiane Lins da Silva Firino (Responsável Principal pela Pesquisa)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)
E-mail: daianefirino@gmail.com / Telefone: 8398731-2881

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico Bloco III, João Pessoa-PB,
CEP:58059-900
E- mail: ppge.sec@gmail.com / Telefone: 833216-7702
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h
às 17h.Homepage: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da
ParaíbaCampus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João
Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e
de 13h às 16h.Homepage:
<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aceite equivale a sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia online deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo/a Pesquisador/a Responsável.

João Pessoa/PB, 22 de agosto de 2022

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

A pesquisa será online, segue as alternativas para aceite ou não do participante:

- () Li e concordo com os termos (Acessa o questionário)
- () Li e discordo com os termos (Registra e envia, sem acessar o questionário)

ANEXOS



ANEXO A - CIRCUNSCRIÇÕES E COMARCAS

ANEXO I – LC Nº 96 (Arts. 295 a 298 do LIVRO II) CIRCUNSCRIÇÕES, COMARCAS E TERMOS JUDICIÁRIOS

CIRCUNSCRIÇÃO S JUDICIÁRIAS	SEDE	COMARCA	TERMO JUDICIÁRIO
PRIMEIRA CIRCUNSCRIÇÃO	JOÃO PESSOA	João Pessoa	
		Cabedelo	
		Bayeux	
		Santa Rita	
		Mamanguape	Capim, Cuitê de Mamanguape, Itapororoca e Mataraca
		Alhandra	Conde
		Caaporã	Pitimbu
		Cruz do Espírito Santo	
		Conde*1	
		Gurinhém	Caldas Brandão
		Itabaiana	Juripiranga, Mogeiro e Salgado de São Félix
		Jacaraú	Curral de Cima, Lagoa de Dentro e Pedro Régis
		Lucena	
		Pedras de Fogo	
		Pilar	São José dos Ramos e São Miguel de Taipu
		Rio Tinto	Baia da Traição e Marcação
		Sapé	Riachão do Poço e Sobrado
SEGUNDA CIRCUNSCRIÇÃO	CAMPINA GRANDE	Campina Grande	Boa Vista, Lagoa Seca e Massaranduba
		Ingá	Itatuba, Riachão do Bacamarte e Serra Redonda.

1 Não instalada

		Aroeiras	Gado Bravo
		Boqueirão	Alcantil, Barra de Santana e Riacho de Santo Antônio
		Cabaceiras	Barra de São Miguel e São Domingos do Cariri
		Juazeirinho	Santo André e Tenório
(Acréscima da pela LC nº 160, de 19-03-2020 -DO de 20-03-2020)			
		Queimadas	Caturité e Fagundes
		São João do Cariri	Caraúbas e Gurjão
		Umbuzeiro	Natuba e Santa Cecília
		Esperança	Areial, Montadas e São Sebastião de Lagoa de Roça
		Alagoa Grande	Juarez Távora
		Alagoa Nova	Matinhas
		Areia	
		Barra de Santa Rosa	Damião
		Cuité	Nova Floresta
		Cubati*2	São Vicente do Seridó e Sossego
		Picuí	Baraúna, Frei Martinho, Nova Palmeira e Pedra Lavrada
		Pocinhos	Puxinanã
		Remígio	Algodão de Jandaira
		Soledade	Oliveiros, Cubati, São Vicente do Seridó e Sossego
		Monteiro	Camalaú, São Sebastião do Umbuzeiro, São João do Tigre e Zebelê
		Prata	Ouro Velho
		Serra Branca	Coxixola, São José dos Cordeiros e Parari
		Sumé	Amparo e Congo
TERCEIRA CIRCUNSCRIÇÃO	PATOS	Patos	Areia de Baraúnas, Cacimba de Areia, Passagem, Quixaba, Santa Terezinha, São José do Bonfim e São José de Espinharas
		Água Branca	Imaculada e Juru

2 Não instalada.

		Boa Ventura* ³	Diamante, Curral Velho e Pedra Branca.
		Coremas	
		Itaporanga	Boa Ventura, Diamante, Curral Velho, Pedra Branca, São José de Caiana e Serra Grande
		Juazeirinho	Santo André e Tenório
		(Alterada pela LC nº 160, de 19-03-2020 -DO de 20-03-2020)	
		Malta	Condado e Vista Serrana
		Piancó	Catingueira, Emas, Olho D'Água, Aguiar e Igaracy
		Princesa Isabel	Manáira, Tavares e São José de Princesa
		Santana dos Garrotes	Nova Olinda
		São Mamede	
		Santa Luzia	Bom Jesus, Junco do Seridó, São José do Sabugi e Várzea
		Taperoá	Assunção, Livramento e Salgadinho
		Teixeira	Cacimbas, Desterro, Mãe D'Água e Maturéia
		Igaracy* ⁴	Aguiar
QUARTA CIRCUNSCRIÇÃO	SOUSA	Sousa	Aparecida, Lastro, Marizópolis, Nazarezinho, Santa Cruz, São Francisco, São José de Lagoa Tapada e Vieirópolis
		Brejo do Cruz	Belém do Brejo do Cruz e São José do Brejo do Cruz
		Catolé do Rocha	Bom Sucesso, Brejo dos Santos, Jericó, Mato Grosso e Riacho dos Cavalos
		Jericó ⁵	

3 Não instalada.

4 Não instalada

5 Não instalada.

		Paulista	
		Pombal	Cajazeirinha, Lagoa, São Bentinho e São Domingos de Pombal
		São Bento	
		Uiraúna	Poço Dantas e Santarém
		Cajazeiras	Bom Jesus e Cachoeira dos Índios
QUINTA CIRCUNSCRIÇÃO	CAJAZEIRAS	São José de Piranhas	Carrapateira
		Conceição	Ibiara, Santana de Mangueira e Santa Inês
		São João do Rio do Peixe	Bernardinho Batista, Poço de José de Moura, Santa Helena e Triunfo
		São José da Lagoa Tapada*6	Nazarezinho
		Bonito de Santa Fé	Monte Horebe
SEXTA CIRCUNSCRIÇÃO	GUARABIRA	Guarabira	Pilõezinhos e Cuitegi
		Alagoinha	Mulungu
		Arara	Casserengue
		Araçagi	
		Araruna	Tacima e Riachão
		Bananeiras	
		Belém	Dona Inês
		Caiçara	Logradouro
		Cacimba de Dentro	
		Mari	
		Pilões	
		Pirpirituba	Duas Estradas, Sertãozinho e Serra da Raiz
		Serraria	Borborema
		Solânea	

6 Não instalada

ANEXO B – ATO DE Nº 37/2020, INISTITUI A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES (NAPEM)



PODER JUDICIÁRIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA PARAÍBA GABINETE DA PRESIDÊNCIA

Ato da Presidência nº 37, de 14 de agosto de 2020

Diário da Justiça Eletrônico - DJe
Disponibilização: sexta-feira, 14 de agosto de 2020
Publicação: segunda-feira, 17 de agosto de 2020

Regulamenta o artigo 336-A da Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba e cria os Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NapeM) nas circunscrições judiciárias.

O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO o disposto no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e ainda atento ao primado da proteção integral e ao melhor interesse da criança e do adolescente preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO o disposto na Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba (LC 96/2010) em seus Artigos 335 e 336 que trata da lotação da equipe multidisciplinar que deverá integrar o banco de recursos humanos das Comarcas-sede de cada circunscrição judiciária e que prestará apoio às Varas da Infância e da Juventude, da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, e das comarcas integrantes das respectivas circunscrições;

CONSIDERANDO a relevância do trabalho das equipes multidisciplinares no apoio aos juízos dotados de competência em matéria de violência doméstica, de infância e juventude e em outras áreas de atuação jurisdicional, conforme a Lei Complementar nº 158, de 17 de fevereiro de 2020, que incluiu o art. 336-A na Lei de Organização e Divisão Judiciárias do Estado da Paraíba (LC 96/2010).

RESOLVE:

Art. 1º. Ficam criados os Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (Napem) das circunscrições judiciárias com a finalidade de realizar, no âmbito da respectiva territorialidade, estudos técnicos em processos de competência:

I - da infância e juventude;

II - de violência doméstica;

III - de família;

IV - criminal, nas situações que envolvam idosos, incapazes, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade;

V - outras competências, em situações excepcionais, a critério do juiz coordenador do Napem.

Parágrafo único. A atuação do Napem restringe-se aos casos de gratuidade de justiça.

Art. 2º. O Napem, coordenado por juiz de direito da sede da circunscrição, com competência na Infância e Juventude, designado por ato da Presidência do Tribunal, será composto pelos servidores que integram as equipes multidisciplinares das Varas da Infância e Juventude, dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e de outras unidades judiciárias da respectiva circunscrição judiciária, sem prejuízo da manutenção em suas lotações originárias.

Art. 3º. Os estudos técnicos do Napem serão prestados mediante requisição via Processo Judicial Eletrônico - PJe.

Parágrafo Único. A Diretoria de Tecnologia da Informação deverá operacionalizar a integração do Napem ao PJe.

Art. 4º. As atividades do Napem serão chefiadas por um dos servidores que o integram, designado pela Presidência do Tribunal de Justiça, após indicação do coordenador.

Art. 5º. O Tribunal de Justiça disponibilizará os meios necessários para que o apoio seja efetivado, nos seguintes termos:

I – disponibilizar veículo e motorista para atendimento do Napem;

II – criar endereço eletrônico e disponibilizar linha telefônica fixa ou móvel para cada equipe do Napem;

III – disponibilizar sala própria, computadores, impressora e scanner para funcionamento do Napem;

IV – outras medidas para o eficiente desenvolvimento regular das atividades do Napem.

Art. 6º. O Napem organizará cronograma de atendimento às unidades judiciárias que o integram, de forma que a conclusão do estudo técnico não exceda 100 (cem) dias, contados a partir do recebimento da requisição pela equipe técnica responsável pela elaboração do estudo, salvo necessidade de acompanhamento prolongado.

Art. 7º. Este Ato não dispõe sobre a realização de depoimento especial de que trata a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, cuja regulamentação será objeto de ato normativo próprio, à luz da Resolução nº 299/2019 do Conselho Nacional de Justiça.

Art. 8º. As situações excepcionais, omissas e conflituosas serão decididas pela Presidência do Tribunal de Justiça.

Art. 9º. Este Ato entrará em vigor no prazo de 60 (sessenta) dias da sua publicação.

Gabinete da Presidência, em João Pessoa, 14 de agosto de 2020.

Desembargador Márcio Murilo da Cunha Ramos
Presidente

ANEXO C – ATO DE Nº 05/2021, AMPLIOU AS COMPETÊNCIAS DO NAPEM



TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA GABINETE DA PRESIDÊNCIA

ATO DA PRESIDÊNCIA Nº 05/2021

Altera o art. 1º, do Ato da Presidência nº 37, de 14 de agosto de 2020.

O PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais e regimentais,

RESOLVE:

Art. 1º O art. 1º, do Ato da Presidência nº 37, de 14 de agosto de 2020, passa a vigor com a seguinte redação:

Art. 1º Ficam criados os Núcleos de Apoio da Equipe Multidisciplinar (NAPEM) das circunscrições judiciárias com a finalidade de realizar, no âmbito da respectiva territorialidade, estudos técnicos em processos de competência:

I - da infância e juventude;

II - de violência doméstica;

III - de família;

IV - criminal, nas situações que envolvam idosos, incapazes, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade;

V - de execução de penas alternativas e alternativas penais;

VI - outras competências, em situações excepcionais, a critério do juiz coordenador do NAPEM.

§ 1º Na seara jurisdicional, a atuação do NAPEM restringe-se aos casos de gratuidade judiciária.

Praça João Pessoa, S/N, Centro,
João Pessoa – PB, 58013-900
Telefone: (83) 3216.1400
www.tjpb.jus.br | presidencia@tjpb.jus.br

ANEXO D – LEI DE Nº 3.645/71



QUADRO DE PESSOAL DA SECRETARIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO

ANEXO I, A QUE SE REFERE O INCISO I, DO ART. 2º, DA LEI Nº
3.645, DE 06 DE fevereiro DE 1971

CÓDIGOS	SERVIÇOS, GRUPOS OCUPACIONAIS E CLASSES	CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO			
		NÚMERO	NÍVEL	VENCIMENTO MENSAL	QUALIFICAÇÃO ESSENCIAL (a)
1.0.00	Serviço: <u>ADMINISTRAÇÃO GERAL</u>	88	-	-	-
1.1.00	Grupo ocupacional: <u>ESCRITÓRIO</u>	56	-	-	-
1.1.01.14	- Assistente de Administração	2	14	345,00	(b)
1.1.01.13	- Assistente de Administração	3	13	314,00	(b)
1.1.01.12	- Assistente de Administração	5	12	285,00	(b)
1.1.01.11	- Assistente de Administração	10	11	259,00	D e F
1.1.02.13	- Escrevente Datilógrafo	1	13	314,00	(b)
1.1.02.12	- Escrevente Datilógrafo	2	12	285,00	(b)
1.1.02.11	- Escrevente Datilógrafo	3	11	259,00	(b)
1.1.02.10	- Escrevente Datilógrafo	4	10	236,00	C e H
1.1.03.10	- Auxiliar de Administração	2	10	236,00	(b)
1.1.03.09	- Auxiliar de Administração	3	09	214,00	(b)
1.1.03.08	- Auxiliar de Administração	7	08	195,00	(b)
1.1.03.07	- Auxiliar de Administração	14	07	177,00	B e F
1.2.00	Grupo Ocupacional: <u>PORTARIA, CONSERVAÇÃO E LIMPEZA</u>	32	-	-	-
1.2.01.05	- Contínuo	1	05	146,00	(b)
1.2.01.04	- Contínuo	2	04	133,00	(b)
1.2.01.03	- Contínuo	3	03	121,00	(b)
1.2.01.02	- Contínuo	6	02	110,00	A
1.2.02.04	- Auxiliar de Serviço	2	04	133,00	(b)
1.2.02.03	- Auxiliar de Serviço	3	03	121,00	(b)
1.2.02.02	- Auxiliar de Serviço	5	02	110,00	(b)
1.2.02.01	- Auxiliar de Serviço	10	01	100,00	A



- 2 -

CÓDIGOS	SERVIÇOS, GRUPOS OCUPACIONAIS E CLASSES	CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO			
		NÚMERO	NÍVEL	VENCIMENTO MENSAL Cr\$	QUALIFICAÇÃO ESSENCIAL (a)
2.0.00	- Serviço: <u>OPERAÇÃO E MANUTENÇÃO</u>				
	<u>CÃO</u>	17	-	-	-
2.1.00	- Grupo Ocupacional: <u>OPERAÇÃO DE VEÍCULOS</u>	10	-	-	-
2.1.01.10	- Motorista	1	10	236,00	(b)
2.1.01.09	- Motorista	2	09	214,00	(b)
2.1.01.08	- Motorista	3	08	195,00	(b)
2.1.01.07	- Motorista	4	07	177,00	A, G e I
2.2.00	- Grupo Ocupacional: <u>TELECOMUNICAÇÕES</u>				
	<u>- HÍFICACÕES</u>	4	-	-	-
2.2.01.07	- Radioperador	2	07	177,00	B e G
2.2.02.06	- Telefonista	2	06	161,00	B e G
2.3.00	- Grupo Ocupacional: <u>MANUTENÇÃO E MECÂNICA</u>				
	<u>CÃO E MECÂNICA</u>	3	-	-	-
2.3.01.07	- Mecânico	1	07	177,00	A e G
2.3.02.07	- Eletricista	1	07	177,00	A e G
2.3.03.07	- Bombeiro Hidráulico	1	07	177,00	A e G
3.0.00	- Serviço: <u>JUSTIÇA</u>	9	-	-	-
3.1.00	- Grupo Ocupacional: <u>AUXILIARES FORENSES</u>				
	<u>RES FORENSES</u>	9	-	-	-
3.1.01.13	- Oficial de Justiça	2	13	314,00	(b)
3.1.01.12	- Oficial de Justiça	3	12	285,00	(b)
3.1.01.11	- Oficial de Justiça	4	11	259,00	G
4.0.00	- Serviço: <u>ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS E AUXILIARES</u>				
	<u>CIENTÍFICAS E AUXILIARES</u>	12	-	-	-
4.1.00	- Grupo Ocupacional: <u>TÉCNICO CIENTÍFICO</u>				
	<u>CIENTÍFICO</u>	6	-	-	-
4.1.01.17	- Médico	1	17	490,00	E e I
4.1.02.16	- Assistente Social	1	16	445,00	E e I
4.1.03.16	- Bibliotecário	1	16	445,00	E e I
4.1.04.16	- Contador	1	16	445,00	E e I
4.1.05.16	- Economista	1	16	445,00	E e I



- 3 -

CÓDIGOS	SERVIÇOS, GRUPOS OCUPACIO NAIS E CLASSES	CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO			
		NÚMERO	NÍVEL	VENCIMENTO MENSAL Cr\$	QUALIFICAÇÃO ESSENCIAL (a)
4.1.06.16	- Técnico de Administração	1	16	445,00	E o I
4.2.00	- Grupo Ocupacional: <u>TÉCNICO</u>				
	<u>AUXILIAR</u>	5	-	-	-
4.2.01.13	- Técnico em Contabilidade	2	13	314,00	D o I
4.2.02.09	- Auxiliar de Documentarista	3	09	214,00	C e G
4.3.00	- Grupo Ocupacional: <u>AUXILIAR</u>				
	<u>TÉCNICO</u>	1	-	-	-
4.3.01.04	- Atendente	1	04	133,00	B o J
TOTAL GERAL		126	-	-	-

CONVENÇÕES :

(a) - Indicada pelas seguintes convenções:

- A - Curso Primário
- B - 2º ano do 1º ciclo médio
- C - 1º ciclo médio completo
- D - Curso do 2º ciclo médio completo
- E - Curso Superior
- F - Conhecimento Elementar de Datilografia
- G - Habilitação profissional comprovada
- H - Datilografia (120 batidas por minuto)
- I - Habilitação legalmente exigida
- J - Curso de Treinamento ou especialização

(b) - Condições previstas em Lei.



QUADRO DE PESSOAL DA SECRETARIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO

Anexo II, a que se refere o inciso I, do art. 2º, da
Lei nº 3.645, de 08 de fevereiro de 1971

CARGOS EM COMISSÃO					
SÍMBO- LO	DENOMINAÇÃO	NÚMERO DE CARGOS	RETRIBUIÇÃO MENSAL - Cr\$		
			VENCI- MENTO	GRATIFICAÇÃO DE REPRESENTAÇÃO	T O T A L
C - 1	Secretário do Tribunal	1	700,00	700,00	1.400,00
C - 2	Sub-Secretário do Tribunal	1	600,00	600,00	1.200,00
C - 3	Assessor de Câmara	3	400,00	400,00	800,00
C - 3	Secretário Particular do Presidente	1	400,00	400,00	800,00
C - 4	Secretário da Diretoria do Forum de João Pessoa	1	300,00	300,00	600,00
C - 4	Secretário da Diretoria do Forum de Campina Grande	1	300,00	300,00	600,00
C - 4	Secretário do Conselho Peni- tonciário	1	300,00	300,00	600,00
C - 4	Tesoureiro	1	300,00	300,00	600,00
TOTAL GERAL		10	-	-	-

ANEXO E – ANEXO I DA LEI Nº 5.634 DE 1992 – LEI DE ORGANIZAÇÃO JUDICIÁRIA

Art. 14 - As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta de recursos próprios consignados no orçamento do Poder Judiciário.

Art. 15 - O Regulamento a que se refere o art. 7º deverá ser aprovado pelo Tribunal Pleno em até trinta dias da publicação desta Lei.

Art. 16 - O inciso I, do art. 7º, da Lei nº 5.573, de 29 de abril de 1992 passa a vigor com a seguinte redação:

I - De Escrivão Titulado, Símbolo PJ-STJ-101, e Escrivão Não Titulado, Símbolo PJ-STJ-102, para Escrivão, Símbolo PJ-SFJ-101;

Art. 17 - Esta Lei entra em vigor no dia de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de agosto de 1992, ressalvados os casos expressos de datas diversas de vigência.

Art. 18 - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 14 de agosto de 1992; 104º da Proclamação da República.

RONALDO CUNHA LIMA
GOVERNADOR

ANEXO I

CARGOS EFETIVOS		
Grupo: Serviços Técnicos Judiciários Símbolo: TJ-STJ-100		
CARGO/SÍMBOLO	QUANT. VENC. INICIAL	CARGOS TRANSFORMADOS
ASSESSOR JUDICIÁRIO TITULAR TJ-STJ-101	01 2.382.872,79	PROCURADOR JURÍDICO TJ-SJ-301
ASSESSOR JUDICIÁRIO ADJUNTO TJ-STJ-102	34 2.144.492,27	BIBLIOTECÁRIO TJ-STCJ-305 ASSIST. JUDICIÁRIO TJ-STCJ-307
ASSESSOR JUDICIÁRIO ASSISTENTE TJ-STJ-103	04 1.563.334,87	TAQUÍGRAFO TJ-STAE-402

ASSESSOR JUDICIÁRIO AUXILIAR TJ-STJ-104	13 1.139.671,12	MOTORISTA CJ-GSA-303 AGENTE ADMINISTRATIVO CJ-GSA-301 AGENTE ADMINISTRATIVO AUXILIAR- CJ-GSA-302
AGENTE DE SERVIÇOS JUDICIÁRIOS TJ-STJ-105	06 830.820,25	AG. PORTARIA CJ-GSA-304 E 305

Grupo: Serviços de Administração Judiciária Símbolo: TJ-SAJ-200

CARGO/SÍMBOLO	QUANT. VENC. INICIAL	CARGOS TRANSFORMADOS
ADMINISTRADOR JUDICIÁRIO TJ-SAJ-201	62 2.144.492,27	ECONOMISTA-TJ-STCJ-304 CONTADOR-TJ-STCJ-303 MÉDICO-TJ-STCJ-301 ASSISTENTE SOCIAL - TJ-STCJ-306 ODONTÓLOGO-TJ-STCJ-308 ENFERMEIRO-TJ-STCJ-309 PSICÓLOGO-TJ-STCJ-310 TEC.NÍVEL SUPERIOR - TJ-STCJ-311 ADMINISTRADOR-TJ-STCJ-302
ADMINISTRADOR JUDICIÁRIO ASSISTENTE- TJ-SAJ-202	18 1.563.334,87	TEC. CONTABILIDADE - TJ-STAE-401 AUXILIAR ENFERMAGEM - TJ-SAS-601
ADMINISTRADOR JUDICIÁRIO AUXILIAR -TJ-SAJ-203	113 1.139.671,12	AGENTE ADMINISTRATIVO-TJ-GSA-501 AGENTE ADMINISTRATIVO AUXILIAR-TJ-GSA-502 TELEFONISTA-TJ-GSA-504 MOTORISTA TJ-GSA-503
AGENTE DE SERVIÇOS JUDICIÁRIOS TJ-SAJ-204	82 830.820,25	AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS TJ-GSA-505 AGENTE DE PORTARIA-TJ-GSA-506 AGENTE DE PORTARIA-TJ-GSA-507

1992

**ANEXO II
CARGOS EM COMISSÃO**

Grupo: Secretário do Poder Judiciário Símbolo: TJ-STJ-100

CARGO/SÍMBOLO	QUANTIDADE	VENCIMENTO
SECRETÁRIO GERAL - TJ-SPJ-101	01	3.726.000,00

Grupo: Subsecretário do Poder Judiciário Símbolo: TJ-SSJ-200

CARGO/SÍMBOLO	QUANTIDADE	VENCIMENTO
---------------	------------	------------

ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº. 08 DE 1998



Publicado no Diário da Justiça

Em 19 de 03 de 98

Secretaria Administrativa

Poder Judiciário da Paraíba

RESOLUÇÃO Nº 8

O Tribunal de Justiça do Estado da

Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista a delegação contida no parágrafo único, do art. 173, da Lei Complementar nº 25, de 27 de junho de 1998, resolve

Art. 1º - Para compor as Secretarias das Varas privativas da Infância e da Juventude das Comarcas de 3ª Entrância, estabelecidas pelo parágrafo único, do art. 173, da Lei de Organização Judiciária, fica criado o Grupo Secretaria dos Juizados da Infância e da Juventude, Símbolo PJ-SJIJ-1100, a quem incumbe desenvolver atividades multidisciplinares, nas áreas de psicologia, assistência social e pedagogia, em auxílio à prestação jurisdicional das varas respectivas, integrado pelos seguintes cargos de provimento efetivo, mediante concurso público:

I - Administrador Judiciário I, Símbolo PJ-SJIJ-1101, em número de três (03), privativo de possuidores de curso superior em psicologia, a quem incumbe desenvolver atividades na sua área específica de formação, em auxílio às varas respectivas e à política de apoio à infância e à juventude, além de serviços congêneres encomendados pela autoridade superior;

II - Administrador Judiciário I, Símbolo PJ-SJIJ-1102, em número de três (03), privativo de possuidores de curso superior em assistência social, a quem incumbe desenvolver atividades na sua área específica de formação, em auxílio às varas respectivas e à política de apoio à infância e à

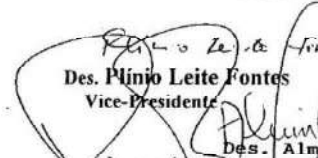
juventude, além de serviços congêneres encomendados pela autoridade superior;

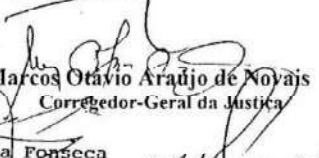
II - Administrador Judiciário I, Símbolo PJ-SJII-1103, em número de três (03), privativo de possuidores de curso superior em pedagogia, a quem incumbe desenvolver atividades na sua área específica de formação, em auxílio às varas respectivas e à política de apoio à infância e à juventude, além de serviços congêneres encomendados pela autoridade superior.

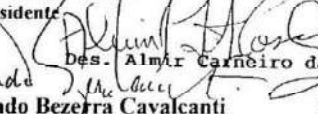
Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

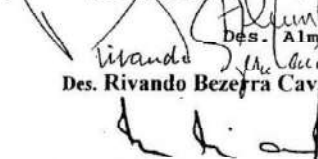
João Pessoa, quarta-feira, 11 de março de 1998.

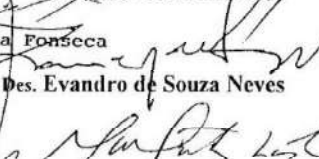

Desembargador Raphael Carneiro Arnaut
Presidente do Tribunal de Justiça da Paraíba

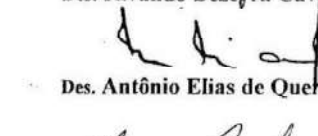

Des. Plínio Leite Fontes
Vice-Presidente

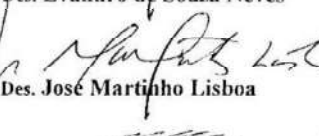

Des. Marcos Otávio Araújo de Noyais
Corregedor-Geral da Justiça

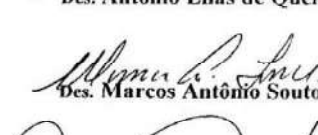

Des. Almir Carneiro da Fonseca

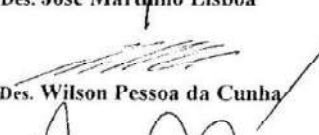

Des. Rivando Bezerra Cavalcanti

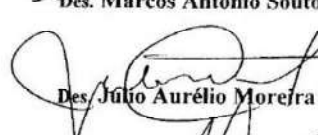

Des. Evandro de Souza Neves

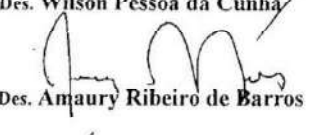

Des. Antônio Elias de Queiroga

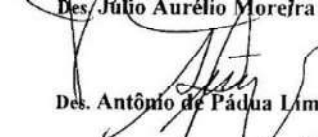

Des. José Martinho Lisboa

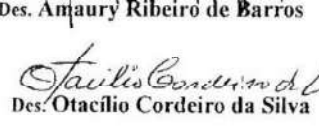

Des. Marcos Antônio Souto Maior

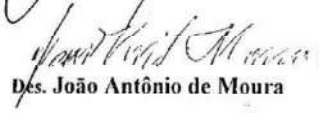

Des. Wilson Pessoa da Cunha


Des. João Aurélio Moreira Coutinho


Des. Amaury Ribeiro de Barros


Des. Antônio de Pádua Lima Montenegro


Des. Otacílio Cordeiro da Silva


Des. João Antônio de Moura

Publicado no Diário da Justiça
em 19 de março de 1998

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

ANEXO G – Anúncio da abertura do 4º concurso no Diário da Justiça do Estado da Paraíba



ESTADO DA PARAÍBA
Diário da Justiça
PODER JUDICIÁRIO ESTADUAL

Nº 11.252 JOÃO PESSOA, SEXTA-FEIRA, 22 DE FEVEREIRO DE 2002 Preço R\$ 1,00

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DA PARAÍBA - RESOLUÇÃO Nº 003/2002 Regulamenta concurso para provimento de cargos na Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba. O Presidente do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba no uso de suas atribuições resolve: **CAPÍTULO I - DO CONCURSO** Art. 1º - O provimento dos cargos vagos na Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba, far-se-á mediante Concurso Público, na forma deste Regulamento e do Edital de abertura.

... e noventa e quatro centavos). **3. CARGO:** ADMINISTRADOR JUDICIÁRIO I – SÍMBOLO PJ-SJIJ-1101/02/03. **REQUISITO:** Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior em: Psicologia, Assistência Social e Pedagogia. **ATRIBUIÇÕES:** Desenvolver atividades em sua área específica de formação, em auxílio aos ofícios respectivos e a política de apoio a infância e juventude, além de outros correlatos determinadas pela autoridade superior. **VENCIMENTO:** R\$ 230,94 (duzentos e trinta reais e noventa e quatro centavos). **II. NÍVEL MÉDIO:**