



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

DIEGO DE LIMA SILVA

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO
DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS**

BRASÍLIA - DF

2021

DIEGO DE LIMA SILVA

**ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO
DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

BRASÍLIA - DF

2021

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

Prof. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (Orientadora)
Prof.(a) Orientador(a)

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé
Membro da Banca Examinadora

Profa. MS. Janaína Angelina Teixeira
Membro da Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos e todas que fizeram parte desta jornada e àqueles que lutam por um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar meus agradecimentos, primeiramente, a Deus por ter me ajudado até aqui, sem Sua incessante misericórdia e bondade nada seria de mim. Obrigado por ter confiado em mim e me conceder mais uma nova etapa em minha vida.

Agradeço aos meus familiares, principalmente meu pai, minha mãe e minha irmã. Obrigado por todo apoio que uma família poderia dar, sem vocês eu não teria chegado aonde cheguei. Serei eternamente grato a todo o momento de fraqueza onde os busquei e obtive o devido amparo.

Em especial, meu agradecimento ao meu avô, que infelizmente não pode ver mais uma etapa concluída da minha vida, mas onde estiver estará torcendo por mim e ainda seguirei dando muito orgulho.

Aos meus amigos. Agradeço a eles por todo os momentos de descontração, alegria e risadas que pude ter nessa universidade, sem eles esta jornada não teria tanta graça.

Aos professores. Agradeço aos incríveis professores aos quais eu pude cruzar os caminhos nesta universidade, são inúmeros, grandiosos, que transformaram minha vida e a vida de muitas outras pessoas.

A todos os colaboradores da UnB. Agradecimento mais que especial a todos que fazem a Universidade de Brasília o que ela é, pois sem vocês a universidade não se manteria viva.

EPÍGRAFE

Não tenha medo da grandeza. Alguns nascem grandes, alguns conseguem a grandeza, e outros têm a grandeza imposta a eles.

(William Shakespeare)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a atuação do pedagogo em ambiente não-escolar, neste caso em específico, em um Tribunal de Justiça. Por muitos anos e pelo senso comum, acreditou-se que este profissional estava restrito ao ambiente escolar, porém a verdade é que seu campo de atuação se tornou vasto de modo que sua presença é requerida nas mais diversas instituições tanto públicas como privadas. Desta feita, este trabalho tem por finalidade mostrar justamente como se dá a atuação deste profissional em um campo não tão explorado. O local escolhido é o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Assim, analisar-se-á suas atribuições, competências, perspectivas profissionais e pessoais que estes profissionais desenvolvem frente a seu local de trabalho. A pesquisa realizada adotou como abordagem qualitativa, do tipo exploratória por intermédio de entrevistas, realizada através da internet devido à pandemia do Coronavírus, com profissionais da pedagogia que já atuam em um ambiente não-escolar, neste caso, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, bem como utilizou-se como amparo os instrumentos normativos e regulatórios que subsidiam a atuação desse profissional dentro desta organização. O trabalho desenvolveu-se por pesquisas documentais tanto no âmbito da própria instituição, como também fora dessa, que respaldam a atuação deste profissional. Por fim, há, de fato, relatos sobre os profissionais que atuam neste órgão, através de uma entrevista, para poder mostrar como este profissional pode estar presente nas instituições governamentais ou não governamentais, a fim de exercer seu papel como educador. Alguns autores foram bastantes relevantes que subsidiaram este trabalho: Giseli Barreto Cruz (2011); José Carlos Libâneo (2001; 2004, 2010); J. C. Meister (1999); entre outros contribuíram assiduamente para o levantamento bibliográfico utilizado nesta monografia. Alguns resultados podem ser mensurados qualitativamente quanto à preparação da formação referente às universidades para este ambiente não-escolar; à busca por especializações posteriores deixadas pelas lacunas das instituições de ensino; falta da interdisciplinaridade entre os mais variados cursos e ferramentas que amparam a atuação do profissional de pedagogia nestes ambientes não-escolares; busca pelo seu reconhecimento dentro da instituição. Espera-se como eficácia desta monografia o esclarecimento de dúvidas e afins, mas mais relevante demonstrar como o pedagogo desde seu curso de formação está apto a desenvolver e a se desenvolver acarretando sempre em uma melhora pessoal e profissional

Palavras-chave: Pedagogia não escolar; Atuação no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios; Profissionalização

ABSTRACT

This work has as main objective to analyze the role of the pedagogue in a non-school environment, in this specific case, in a Court of Justice. For many years and by common sense, it was believed that this professional was restricted to the school environment, however the truth is that his field of work has become vast so that his presence is required in the most diverse institutions, both public and private. Thereby, this work aims to show exactly how this professional works in a not explored field. The chosen location is the Federal District and Territories Court of Justice. Thus will be analyzed, their attributions, competencies, professional perspectives as well as the personal ones that these professionals develop in relation to their workplace. The research carried out adopted a qualitative approach, of the exploratory type through interviews, carried out through the internet due to the Coronavirus pandemic, with educational professionals who already work in a non-school environment, in this case, the Federal District Court of Justice and Territories, as well as the normative and regulatory instruments that support the performance of this professional within this organization were used as support. The work was developed by documentary research both within the institution, as well as outside it, which support this professional. Finally, there are, in fact, reports on professionals who work in this institutions, through an interview, in order to show how this professional can be present in governmental or non-governmental institutions, in order to exercise their role as an educator. Some authors were very relevant that supported this work: Giseli Barreto Cruz (2011); José Carlos Libâneo (2001; 2004, 2010); J.C. Meister (1999); among others, they contributed assiduously to the bibliographical survey used in this monograph. Some results can be qualitatively measured regarding the preparation of training to schools for this non-school environment; the search for further specializations left by the gaps in educational institutions; lack of interdisciplinary between the most varied courses and tools that support the performance of the pedagogical professional in non-school environments; search for its recognition within the institution. It is expected as a success of this monograph the clarification of doubts and the like, but more relevant to demonstrate how the pedagogue, from his training course, able to develop and develop, always leading to a personal and professional improvement.

Keywords: Non-school pedagogy; Pedagogy; Formation; Federal District and Territories Court of Justice

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha infância começa no Estado do Rio de Janeiro, na Cidade do Rio de Janeiro, no Município de Realengo. Meus pais, primeiramente, se conheceram quando crianças, pois eram vizinhos. Meu pai é natural do Ceará e minha mãe do Rio de Janeiro. Então, chegamos ao meu universo e ao da minha irmã. Depois de algum tempo juntos, eu nasci no dia 19 de julho de 1992. Minha vida escolar começa no Centro Educacional Laura Matos (escola particular), localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Realengo. A escola ainda continua de pé e sempre que eu posso eu passo pela frente da escola, pois me traz uma série de lembranças boas e amigos, os quais não os vejo mais. Devido a uma crise financeira, fui transferido para a escola municipal Miguel Ramalho Novo, onde todos os meus tios e primos também estudaram. Nessa escola, eu fiz da quinta série até a sétima série. Já minha irmã percorreu o mesmo trajeto escolar que eu quanto ao particular e público.

Devido ao trabalho do meu pai, fomos todos morar no interior do Amazonas, na cidade de Tabatinga. Uma cidade bem pequena que faz fronteira com a Colômbia, mais especificamente com a cidade de Letícia.

Em Tabatinga, eu terminei o ensino fundamental, que faltava só a oitava série. O ensino era à distância (EaD) do Colégio Militar de Manaus (CMM). O comandante disponibilizou uma casa, onde ele pegou os militares que eram formados em diversas graduações para darem aulas para todos os filhos de militares. Nesse tipo de ensino, apesar de ter esse ensino presencial, nós nos acostumamos a ser independentes dos professores.

Depois da escola já consolidada e tudo funcionando, eles não conseguiram colocar o ensino médio, muito pela falta de professores, então, fui matriculado na escola municipal Duque de Caxias. Essa escola já era composta de todos os elementos de uma escola "normal", porém na parte do ensino era um pouco abaixo do padrão que eu já estava acostumado.

Em minha sala eu estudava com todo tipo de etnias e pessoas que estavam dispostas. Esse tipo de configuração foi fundamental para eu compreender todas as dificuldades das outras pessoas, pois eu tentava ajudar, dentro das minhas capacidades, todos os que tinham uma certa dificuldade e assim eu fazia.

Em solo Brasiliense, eu cursei o último ano que faltava no Colégio Militar de Brasília (CMB). O que foi um verdadeiro pesadelo, pois o ensino de onde eu vinha era muito fraco. A trajetória foi de muito esforço pois, de fato, o ensino era bem abaixo do padrão do CMB e os assuntos que eram fundamentais eu não os vi com tanta clareza, objetividade e profundidade como era cobrado aqui em Brasília. Ou seja, em todo o ano letivo correspondente ao terceiro ano do ensino médio, eu tive que resgatar conceitos dos anos anteriores, por conta própria, daí a importância do que eu falei da independência dos professores que tinha adquirido anteriormente, pois todo o terceiro ano do CMB era voltado não ao aprendizado, mas sim a aprovação no vestibular da Universidade de Brasília.

Findo o ensino médio, eu entrei no cursinho para tentar o vestibular da UnB. Minha primeira e segunda opções foram, respectivamente, Direito e Relações Internacionais, na data da inscrição do concurso, acabei optando pela segunda opção, por mais afinidade, pois pensava que seria mais fácil o curso, por já falar espanhol e inglês. Tentei por dois anos o concurso, naquele período, anterior a forma de entrada pelo Enem, ainda existia, no mesmo ano, dois vestibulares da UnB.

Passado esse tempo, eu escolhi pedagogia, com a intenção de mudar de curso, cumpridos os requisitos. A escolha não foi aleatória, pelo contrário, foi bem fundada. Quando estávamos ainda na cidade de Tabatinga, meus pais prestaram vestibular, meu pai para biologia e minha mãe para pedagogia. Conforme a transferência, os dois tiveram que trazer suas respectivas faculdades para a UnB. O importante nessa questão é o fato de que eu pude acompanhar de perto o trabalho que minha mãe desenvolvia na faculdade e os trabalhos que ela realizava, seja como forma de pesquisa ou outras. Mesmo com a intenção de mudar de curso, não fiz, pois tomei gosto pela pedagogia, estudando seus diferentes aspectos e campos.

Não me arrependo nenhum pouco da escolha que eu fiz e de ter deixado as primeiras opções para trás. Ainda que eu tivesse trocado de curso eu ficaria equilibrado ou, até mesmo, teria feito o Trabalho de Conclusão de Curso voltado para área da educação ou me especializado nessa área com a pós-graduação entre outros. Acredito que as escolhas que fazemos por mais destoante dos nossos planos, ainda assim, conseguimos adequá-las à nossa realidade.

Na universidade, tive a oportunidade de conhecer não só a pedagogia, mas também outros cursos. A instituição, UnB, tem por virtude essa possibilidade de poder conhecer vários campos de conhecimentos, todos integrados diretamente no campus, através dos mais diversos cursos presentes.

Dessa forma, consegui não só conhecer a pedagogia profundamente, mas superficialmente, outros cursos, através das disciplinas não-obrigatórias e de módulo livre. Assim pude ter uma real noção de como é vasto o campo teórico da UnB, também fisicamente, e assim adquirir conhecimento e saberes que pudessem me engrandecer pessoalmente e profissionalmente.

Obtive a oportunidade de fazer alguns estágios, através de processos seletivos oferecidos pelo Centro de Integração Empresa-Escola, CIEE, onde eu pude ampliar ainda mais meu horizonte. O primeiro foi na Escola das Nações, diretamente dentro de sala de aula, auxiliando os alunos em matemática, português e inglês. Mantive-me neste local por pouco mais de 5 meses, salvo engano.

O segundo local, onde eu justamente gostaria de ter entrado antes mesmo da Escola das Nações, foi o Tribunal Superior do Trabalho, TST. Antes de entrar no primeiro eu já havia feito as provas relacionadas a este segundo local para poder adentrar no TST. Eu desenvolvi um trabalho completamente diferente que um pedagogo poderia exercer, pois trabalhei no administrativo, no núcleo de coordenação de pessoas, mais precisamente no setor de aposentadoria e pensões.

Já no terceiro local, o TJDFT, foi onde eu pude ver de fato como se dá a atuação do pedagogo fora do ambiente escolar e, mais ainda, como ele se dá dentro de um importante órgão público.

Antes mesmo de entrar neste local estagiado, eu já havia feito minha cabeça que gostaria de trabalhar nesta parte de gestão escolar, através de disciplinas ofertadas dentro do próprio curso. Unir o útil ao agradável, então, foi muito benéfico, pois pude ver na prática como o pedagogo atuava nesta gestão educacional, bem como em um ambiente não-escolar.

Brasília é, sem dúvidas, o centro do organismo público do Brasil. Os jovens, atualmente, por decisão própria ou influência dos pais ou até mesmo devido a sua situação de vida, logo querem adentrar neste espaço público, buscando estabilidade e a remuneração que é superior à do setor privado. Comigo não foi diferente. Porém

logo eu pude observar, através da Universidade, que eu poderia conciliar a pedagogia com o funcionalismo público, e vê-la em atuação me deixou mais confiante no meu propósito pessoal e profissional.

Afirmo que o tema de estudo deste trabalho não se deu de forma aleatória, foi uma construção dos anos vividos dentro e fora da universidade. Na prática, a pedagogia mostrou-se muito mais apetitosa e um campo muito mais vasto que aquele calouro pôde um dia sonhar.

Portanto, alinhar estes aspectos neste trabalho e nesta importante fase de minha vida, torna-se uma gratidão imensa, pois pude demonstrar com bastante afinco minha trajetória dentro e fora desta universidade, relacionando o campo teórico e o profissional, principalmente, o pessoal.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: PERCURSOS E TENSIONAMENTOS	26
2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO	26
CAPÍTULO II - AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	46
2.3 O PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES - NOVO HORIZONTE	53
CAPÍTULO III - O PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS.....	67
3.1 A HISTÓRIA DO TRIBUNAL E SUA COMPOSIÇÃO.....	67
3.2 A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NO TJDFT.....	74
3.3 O PAPEL DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS.....	74
3.4 A PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS SOBRE A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

a) Delimitação do tema: A atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

O profissional da Pedagogia, assim como outras profissões, adquiriu novas atribuições de acordo com as exigências em que está imerso na sociedade. Assim, ele não se restringe mais apenas ao ambiente escolar, como o costume leva-se a pensar. Logo, sua atuação extrapola os ambientes escolares, acarretando toda uma nova perspectiva que começa em seu próprio curso de graduação.

A necessidade do profissional de Pedagogia ultrapassou o âmbito escolar. Este profissional viu seu campo de atribuições aumentar consideravelmente através da pedagogia em espaço não-escolar, em diversos órgãos governamentais e não-governamentais, tornando-se elo articulador do processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas organizações.

A concepção da Pedagogia, por muito tempo, ficou restrita ao ambiente escolar e à educação propriamente dita, porém sabe-se que a escola não é o único meio pelo qual ocorre o processo ensino-aprendizagem, há outros locais em que podemos encontrá-la.

Segundo Libanêo (2010, p.33), o "pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e os processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modo de ação, tendo em vista objetivo de formação humana definido em sua contextualização histórica." Assim de acordo com o mesmo autor, a importância desse profissional da área de educação ficou bastante em evidência, pois as mais variadas instituições passaram a dar relevância a educação que ocorre dentro de suas organizações, acarretando tanto na melhora do cidadão, em cunho pessoal, como também na questão profissional, que compõem seu quadro.

Para que este profissional consiga realizar as novas atribuições que lhes foram designadas devido a sua respectiva importância perante ao mercado de trabalho, a formação acadêmica, a Universidade, teve também que repensar a estrutura curricular do curso oferecido em suas instituições, pois agora o pedagogo está com novo leque de atuação nas mais diversas localidades. Desse modo, a formação deve abranger todo o ambiente escolar e, também agora, o ambiente não

escolar a fim de que o profissional não fique à mercê de situações que possam vir a exercer no fiel desempenho de suas atribuições.

A tríade em que está fundada a Universidade de Brasília, Ensino, Pesquisa e Extensão, está amplamente difundida em seus cursos, conforme consta na Constituição Federal de 1988, art. 207. O curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade de Brasília, UnB, correlaciona a teoria e a prática imersos no próprio processo de ensino-aprendizagem e também do futuro profissional.

O mote deste trabalho baseia-se no seguinte questionamento: como se dá a atuação do pedagogo em espaço não-escolares, mais precisamente, no âmbito do poder judiciário da união representado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios - TJDFT?

O presente trabalho norteia-se por analisar a atuação do pedagogo em ambiente não-escolar, neste caso específico, no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

Para a efetiva conclusão da análise em si, destrinchou-se este trabalho em alguns objetivos mais específicos para que se possa ter uma visão mais clara da atual conjuntura do questionamento acima feito e os seus desdobramentos dentro e fora da organização supracitada.

- Identificar como é a atuação do pedagogo em espaço não-escolar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, perpassando pela construção histórica da identidade desse profissional.
- Analisar e identificar o papel do pedagogo e o papel da educação corporativa e como esses dois elementos são materializados no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.
- Analisar a percepção dos pedagogos do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios sobre a sua atuação profissional, bem como suas formações acadêmicas e demais especializações que subsidiam suas atribuições neste espaço não-escolar.

A história do TJDFT coaduna-se com a própria história de Brasília. Teve início no ano de 1960, com a sanção da Lei 3.754, de 14 de abril, sancionada pelo então Presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, que dispôs sobre a organização do Distrito Federal de Brasília. Sua previsão também consta na Constituição Federal,

quando ela trata da Organização do Sistema Judiciário. É sabido que houve várias alterações que culminaram na atual configuração do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.

Como formando do curso de pedagogia, este campo de estudo foi o que mais se adequa a minha perspectiva pessoal com a profissional, visto que em Brasília encontra-se o centro de toda a organização pública da República Federativa do Brasil. Desta forma, há uma necessidade de tratar este tema diante de todos os requisitos citados.

Vale ressaltar os motivos que alinhei para a confecção deste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC -, que vão além de minhas próprias perspectivas pessoais com o curso e o tema escolhido. Apesar da generalização, a sociedade em si ainda tem o mesmo estigma com o pedagogo apenas como professor de séries iniciais, confeccionando alguma arte para seus educandos pintarem, porém, este conceito de pedagogia já caiu em desuso há tempos, e, conseqüentemente, uma nova reformulação de conceito muito diferente emerge em substituição àquela.

O graduando no curso de pedagogia ao entrar na faculdade depara-se com disciplinas que vão muito além da didática ou até mesmo da docência, propriamente dita. A universidade em si tem esse poder de ampliar os horizontes daqueles novos ingressantes e também da sociedade, no intuito de cercear este pré-conceito existente com o referido profissional.

Cada vez mais o mundo tende a se globalizar e, por consequência, se modernizar. Tais transformações são sentidas em diversos níveis em uma sociedade desde a forma mais sutil até a mais profunda e atingem a camada mais sensível que é educação, responsável por mudanças mais drásticas em face das novas e atuais exigências do mundo atual. Desta forma, a educação se utiliza de ferramentas, técnicas e habilidades capazes de alinhar as exigências do mundo exterior com as suas próprias diretrizes.

Destarte, a presença do pedagogo é requerida cada vez mais engajada nas perspectivas evolutivas do ser humano, sempre deixando em voga não apenas este profissional, mas sim sua capacidade de articular as mais diversas práticas pedagógicas em diferentes espaços, demonstrando-se sempre ávido e capaz.

Preliminarmente cabe ressaltar as diferenças a respeito das 3 modalidades de educação existentes segundo Cascais e Terán (2011). Cascais e Terán (2011) evidenciam que os termos formal, não-formal e informal são de origem anglo-saxônica, datados, seus aparecimentos, do início da década de 60. Suas diferenças remontam a ideia do espaço escolar como base diferenciadora. Marandino, Selles, Ferreira (2009) esclarece "Assim, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais" (p.133).

As diferenças, tendo a escola como esse fator de diferenciação, segundo Gohn (2006):

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (GOHN, 2006, p.28)

Deste modo, percebe-se que a educação formal propriamente dita se dá dentro de um espaço próprio para sua idealização, de certa forma, é institucionalizada e é planejada com base em conteúdos. Já no que se refere à educação informal, ela não necessariamente precisa ocorrer dentro de espaços definidos, ou seja, ela ocorre em vários espaços se relacionando com valores e cultura de cada local. A educação não-formal, por sua vez, ocorre na troca de experiências entre os indivíduos, tendo sua promoção formada em espaços coletivos.

Quanto aos objetivos de cada modalidade da educação, segundo Gohn (2006):

Quanto aos objetivos de cada uma das modalidades, Gohn destaca para a educação formal os concernentes ao "ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados", que preparam o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo. A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Já a finalidade da educação não formal é proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais (GOHN, 2006, p. 29).

Acerca dos resultados esperados por cada uma das três modalidades de educação, conforme Gohn (2006):

Os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são: para a educação formal, a aprendizagem e a titulação; para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na educação não formal, há o desenvolvimento de vários processos. Um bom exemplo de educação não formal está na Pedagogia utilizada por Paulo Freire. Neste modelo, os educandos, nos "círculos de cultura", discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura de mundo. (GOHN, 2006, p.31)

Gohn (2006) ainda ressalta a importância da educação não-formal no contexto que ela se materializa, pois em sua visão, ela evidencia o ser humano como um todo, afirmando que essa não substitui a educação formal, porém entende-se como complementadora dessa, através de ações específicas, pois ambas têm objetivos próprios e relacionam-se com a forma e o espaço em que realizam suas práticas.

Com base nesta concepção da educação não-formal que se dá a Educação Corporativa. A concepção do termo "Educação Corporativa" tem sua origem os Estados Unidos da América, datado aproximadamente na década de 1950, formulado pela General Electric quando lançou a Crotonville (1955) (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2005). Nesse período, década de 50, muitas organizações privadas quando almejam se tornarem despontar como grandes líderes no tocante à economia em uma escala global, viram na educação corporativa esse meio para alcançarem o objetivo estipulado, segundo Meister (1999). Meister é tida como uma das grandes percussoras acerca da educação corporativa na contemporaneidade e a define como:

guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização e um polo de educação permanente (MEISTER, 1999, p. 8).

A ideia da educação corporativa surge a partir do momento em que as empresas passam a não mais adotar o treinamento rápido em áreas específicas,

para, ao invés disso, oferecer um enfoque mais estratégico, inclusive com o intuito de suprir a lacuna da formação dos próprios funcionários, conforme Menezes (2001).

Ainda de acordo com Meister (1999), a educação corporativa segue um modelo que é amparado por cinco grandes forças do cenário global, são elas: o surgimento da educação por processos, horizontalizada e flexível; a emergência da gestão do conhecimento; a volatilidade da informação e a obsolescência do conhecimento; o foco na empregabilidade: educar para o trabalho, não para o emprego; e a mudança no foco da educação geral.

A educação corporativa, então, tem seus objetivos alinhados com os objetivos próprios das instituições em que estão inseridas, sempre entrelaçando-se, culminando em objetivos comuns. Desse modo, Meister (1999), objetiva a educação corporativa como um meio de se obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem, relacionando o estreitamento entre os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos materiais da organização.

Conforme Meister (1999), a educação corporativa então pode ser compreendida como um conjunto de práticas educacionais contínuas com visão estratégica de negócios, capazes de possibilitar maior entrosamento do capital intelectual de uma organização. Assim, as instituições assumem para si a responsabilidade da educação, "trazendo a escola" para dentro de suas instalações físicas, a fim de que seus resultados contribuam significativamente para a produção de competências necessárias para as estratégias de negócios:

A educação corporativa é o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional (Mundim, 2002, p. 63)"

Pode-se entender a educação corporativa também como uma formação que não deveria ter um fim, que não deveria encontrar-se estagnada, resultando em uma formação continuada. Desta maneira, a educação corporativa surge como um meio para que os colaboradores de uma referida organização, privada ou não, encontrem-se em constante desenvolvimento a fim de que alcance os objetivos comuns entre eles e a organização. De acordo com Cruz (2007), há:

A educação corporativa é um conceito que emerge no discurso empresarial como uma possibilidade ao processo de aprendizagem

contínua, que tanto se espera do trabalhador; uma tentativa de preencher lacunas e descompassos causados pelo ensino e pelas universidades que o capital julga "tradicionais". (CRUZ, 2007, p. 345)

No Brasil, a educação corporativa data por volta da década de 90 atrelada ao desenvolvimento do mercado de trabalho cada vez mais globalizado e na era da informação, cuja transmissão se de maneira quase instantânea. As organizações sentiram-se cada vez mais pressionadas a investirem na qualificação dos seus colaboradores comprometendo-se com seu desenvolvimento contínuo, elemento crucial e diferencial no processo de ensino-aprendizagem na educação corporativa conforme Eboli (2004). Assim, no Brasil, a Educação Corporativa, segundo Martins (2014), como sistema de apoio à gestão de pessoas por competência, teve por início o implemento da Academia ACCOR, no ano de 1992, sendo seguida pelas demais organizações posteriormente.

Desta maneira, os resultados surtiram efeitos positivos, os resultados puderam ser medidos através do crescente número das organizações que adotaram esse processo, a educação corporativa, no interior de suas organizações:

Os resultados positivos gerados pelo processo da educação continuada estimularam outras empresas a investirem na implantação de universidades corporativas e, atualmente, existem cerca de 500 organizações brasileiras com uma estrutura de educação corporativa efetivamente implantada (EBOLI, 2008, 2012).

No âmbito do objeto de pesquisa, o ambiente não-escolar, propriamente o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, a educação corporativa fica à cargo Regimento Interno Administrativo da Secretaria do TJDF, mais precisamente em seu artigo 224 e respectivos incisos:

Art. 224. A educação corporativa no âmbito TJDF é competência da Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal – Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa da Justiça do Distrito Federal e dos Territórios Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro –, em consonância com as diretrizes do Planejamento Estratégico desta Corte e em observância aos seguintes princípios:

I – universalidade do ensino, possibilitando acesso às ações educacionais, em igual oportunidade, a magistrados e servidores do TJDF;

II – eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos seus serviços;

III – vinculação das ações educacionais aos interesses institucionais;

IV – fomento à pesquisa, estudo, desenvolvimento profissional e disseminação do conhecimento. (TJDF, 2015)

Com esse novo campo de atuação (não-escolar), exemplificado através da educação corporativa, as Universidades, pelo menos no campo teórico, devem, conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, preparar o egresso para atuar nos mais diversos campos, porém a realidade destoa deste referencial teórico. Justamente neste ponto que há uma contradição entre a teoria e a prática, no tocante à percepção dos pedagogos do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios sobre a sua atuação profissional, através da fala de uma das entrevistadas:

Eu me sinto parcialmente preparada, pois o Curso de Pedagogia não trouxe muito da Educação Corporativa. Como eu fiz meu Mestrado, eu pude abrir mais minha opções e meus olhares. A graduação era muito focado na educação escolar (ENTREVISTADA B, 2021)

A problemática principal gira em torno deste questionamento da Entrevistada, pois ressalta as lacunas presentes deixadas pelas instituições de ensino que são necessárias para o fiel desempenho de suas atribuições nos ambientes não-escolares.

O Pedagogo no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios exerce justamente este papel em compasso com a educação corporativa. Deste modo, atribuiu-se a este profissional o papel de materializá-la a fim de que se consiga alcançar os objetivos institucionais da organização.

Um Estudo de Caso da Natura (FRANCELINO; PELÚCIO; MONTEIRO; BARBOSA; IZOLDI, 2016) mostra como a presença da educação corporativa dentro das empresas consegue alinhar as demandas exigidas pelo mundo exterior com sua organização, revelando um aumento na sua eficácia, competitividade e qualidade dos seus produtos, como também aumento da produtividade dos funcionários:

Por acreditar que o capital humano é a principal fonte de vantagem competitiva é que o investimento em conhecimento tem sido uma preocupação das empresas e através do aprendizado contínuo, torna-se possível desenvolver o potencial do colaborador. Resultados satisfatórios, aumento na produtividade e na qualidade dos produtos ou serviços oferecidos estão ligados ao investimento feito nas pessoas envolvidas em todo o processo organizacional. Nesse sentido, Simioni & Campanholo (2011) afirmam que “as grandes organizações, motivadas pela exigência da nova realidade, estão investindo cada vez mais no desenvolvimento de seus profissionais”.

(FRANCELINO, PELÚCIO, MONTEIRO, BARBOSA, IZOLDI, 2016, p. 8)

O presente estudo é de abordagem qualitativa e se caracteriza como exploratória. De acordo com Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 14)

Ao passo que a pesquisa de caráter exploratório é assim, assim assado, segundo Gil (2007) uma metodologia que envolve entre outros fatores levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

A importância deste trabalho é vista na própria prática quando analisar-se-á, de fato, o pedagogo exercendo suas atribuições em um ambiente não-escolar. Assim as perspectivas acerca da confecção resplandece e tem como foco principal os relatos de atuação do profissional de pedagogia frente a uma organização não-escolar.

Logo, a pesquisa pautou-se em três etapas que "coadunam-se".

Etapa 1: Pesquisa documental - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esta primeira foi responsável por buscar nas normas em âmbito nacional, mais especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), contemplando no objetivo a identificação da atuação do pedagogo em ambientes não-escolares.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, e, por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases 9.934 de 20 de dezembro de 1996, foram mecanismos fundamentais na garantia de uma educação acessível a todos. A partir desses instrumentos, surge a perspectiva da criança como um indivíduo possuidor de direitos, tornando-se obrigação estatal assegurar-lhe o direito à educação.

As DCNs foram responsáveis, então, por servir de base tanto da educação em si como também foram pano de fundo de toda atuação dos profissionais da área da educação. Nelas estão definidas as competências e diretrizes para a elaboração da atuação do pedagogo, bem como tendo em vista a preservação da autonomia, objetivando a liberdade para as instituições, públicas ou privadas, desenvolverem suas próprias propostas pedagógicas.

Para Libanêo (2001):

De acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais, fica estabelecido para o curso de pedagogia o seguinte: Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (LIBANÊO, 2001, p.14)

A proposição de Libâneo (2001) frente à atuação dos profissionais de educação nos mais diversos campos evidencia a importância do pedagogo e do curso de Pedagogia.

Etapa 2: Pesquisa documental - Documentação do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.

Em um segundo momento, prezou-se por adentrar nas normas que respaldam a atuação do pedagogo no âmbito de sua atuação no TJDF. Dessa forma, buscou-se analisar os documentos internos deste Tribunal, bem como os cursos oferecidos para promoção dos servidores efetivos que compõem o quadro da instituição, também, cursos que não se restringem ao próprio Tribunal, mas são ofertados para toda a população, mostrando-se não apenas como um órgão que faz parte de um aparato burocrático, mas mantendo vívida toda a partes humanísticas

contempladas na Constituição Federal, tão como na lei que rege o Distrito Federal, a Lei Orgânica do Distrito Federal.

Etapa 3: Pesquisa de campo - Entrevista semiestruturada com pedagogos que atuam no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.

A última parte ficou dedicada às entrevistas, assim o intuito é trazer a percepção de quem já atua como pedagogo em uma organização não-escolar, evidenciando os aspectos vivenciais de suas atribuições frente a uma organização atípica do ambiente escolar. Para isso, foram realizadas duas entrevistas com dois pedagogos que atuam na Escola de formação Judiciária, mais especificamente atuam na Subsecretaria de Ensino a Distância e Novas Tecnologias, SUEDI¹.

As entrevistas deram-se por meio de questões, planejadas anteriormente. A técnica adotada foi de entrevista semiestruturada, por meio de perguntas norteadoras, que serviram de base, com o intuito de deixar os entrevistados livres para apresentarem questões que não foram apresentadas, mas servirão de complemento para esta análise.

Deste modo, o mote principal consiste, independente das perguntas norteadoras ou da livre expressão por parte dos entrevistados, na busca por conhecimentos e esclarecimentos da atuação dos profissionais nesse respectivo local de trabalho, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

As entrevistas deram-se por meio da internet, por intermédio de aplicativos tais como Zoom e Microsoft Teams, sendo utilizado a mesma estruturação das perguntas para ambos os entrevistados. As perguntas em si seguiram uma lógica fundamentada nos objetivos propostos, dúvidas decorrentes da elaboração do trabalho e curiosidades acerca da temática.

O trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro, encontra-se a literatura científica que serviu de base para a confecção deste trabalho, acerca da atuação do pedagogo em ambientes não-escolar, no âmbito do TJDF. O primeiro capítulo reserva-se com objetivo de obter uma perspectiva apurada da atuação do pedagogo nos espaços não escolares.

¹ O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no apêndice desta Monografia.

O primeiro capítulo dedicou-se, então, por trazer a análise baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pautada sob os processos históricos em que se deu o Curso.

Seguindo esta linha, o segundo capítulo relata o trabalho desenvolvido no TJDFT. Salienta-se a devida importância que esta instituição se apresenta não só para o sistema jurídico local e nacional, como também para a sociedade em si e como o pedagogo consegue atuar neste campo. Também uma análise aceda dos documentos oficiais da área do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

O segundo capítulo ainda se resguarda para as entrevistas dos profissionais pedagogos que atuam no TJDFT. Desse modo, o objetivo aqui pauta-se nas questões de quem atua diretamente neste órgão, suas perspectivas de carreira, suas avaliações profissionais, bem como a relevância da formação acadêmica para a atuação nessa área, levando em consideração as perspectivas do órgão para estes profissionais atuantes nesse ramo.

CAPÍTULO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: PERCURSOS E TENSIONAMENTOS

O presente capítulo busca analisar a construção da atuação do pedagogo até os dias atuais, demonstrando as mudanças ocorridas desde o seu campo de atuação até mesmo sua formação acadêmica. Desta feita, de forma resumida, porém objetiva, abordar-se-á os novos campos de atuação do pedagogo na contemporaneidade, evidenciando suas ações em ambiente onde a educação esteja presente e ambiente onde a educação, propriamente dita, não esteja presente.

Deste modo, neste capítulo, evidenciou-se a construção histórica da identidade do profissional de Pedagogia, perpassando por todos os fatos marcantes seja na estruturação do curso, seja já na sua área de atuação.

2.1 A construção histórica da identidade profissional do pedagogo

Torna-se fundamental compreender, preliminarmente, o que traz a palavra "pedagogia" consigo, nos dias atuais:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p.29-30).

Anteriormente à concepção do curso, já há presente a ideia do profissional da educação, nas séries iniciais. A formação para a docência iniciou-se em 1835, com a chegada da Escola Normal no Período Regencial, no Rio de Janeiro. Ao tomar como exemplo o início do Século XX, onde, praticamente inexistia o atendimento de crianças em escolas e creches no Brasil:

No sentido de cuidado da criança pequena longe da mãe no meio rural era a absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou recolhimento das mesmas nas "rodas de expostos" existentes em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas que procuravam fazer com que

elas fossem conduzidas a um ofício quando grandes, preparando-as, pois, como mão de obra barata (OLIVEIRA, 1988, p. 44-45).

Desta feita, o modo como compreendemos a profissionalização do profissional da pedagogia, atualmente, é fruto de incessantes lutas diárias em busca de seu reconhecimento na sociedade, bem como no campo profissional. Antes de se pensar em Pedagogia como Curso, ela adentrou no contexto universitário por intermédio dos Institutos de Educação, especialmente a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, que teve por criação Anísio Teixeira e direção de Lourenço filho, em 1932, e do Instituto de Educação de São Paulo, concebido em 1933, por Fernando de Azevedo.

Brzezinski (1996) evidencia que a experiência da Universidade de São Paulo alusivo à formação dos profissionais de professores secundários, através, preliminarmente do Instituto de Educação Caetano de Campos e, a posteriori, pela introdução da seção de Educação será o referencial, no ano de 1939, para o que virá a ser a organização da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Os anos de 1930 são marcados por grandes transformações em vários cenários diferentes da sociedade, no cenário da educação, a Reforma Capanema deu-se neste período, por exemplo, e constitui um novo jeito de formulação da educação, atendendo as perspectivas mercadológicas vigentes à época.

Outra reforma que também compôs esse período, por exemplo, e trouxe significativas mudanças ao cenário da educação brasileira foi a Reforma Campos. Idealizada por Francisco Campos, ainda na era Getúlio Vargas, esta reforma teve caráter nacional, sob um viés político e ideológico, implementado sob a ditadura também conhecida como Estado Novo. Dentre as várias medidas adotadas, algumas se destacam como a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial.

Destarte, no âmbito da Reforma Campos, sob a ditadura do Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, que houve a promulgação do Decreto-Lei no 1.190, de 04 de abril de 1939, um importante instrumento jurídico que culminou em significativas transformações acerca do ensino superior, mais especificamente no curso em questão, pois o Curso de Pedagogia nesta época voltou-se para uma proposta universitária de caráter profissionalizante.

Este decreto, segundo Cruz (2008), constitui o primeiro de quatro marcos legais do Curso de Pedagogia.

Desta forma, há uma datação formal da criação do curso de pedagogia, porém a função deste profissional transcende este marco temporal. O Governo Federal promulgou o decreto supracitado que, conforme Cruz (2008) reorganiza a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras também a Faculdade Nacional de Educação, ambas instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, que se dividiam em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática.

Dessa maneira e de acordo com o art. 20 do Decreto-Lei nº. 1.190 apenas o último ano era dedicado à formação em licenciatura, com o acréscimo das seguintes disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, sendo assim, depois dessas o pedagogo estaria permitido a atuar como professor do primário na Escola Normal. Porém, em 24 de julho de 1941 com o Decreto-Lei nº. 3.454 afirma que a partir do ano subsequente a sanção deste decreto o Curso de Didática não poderia ser feito simultaneamente com um curso diverso do bacharelado, sendo assim ele coincidiria com a licenciatura de quatro anos, inclusos os três anos de bacharelado e mais um ano de formação pedagógica.

A década assinalada trouxe significativas alterações nos cenários da educação, exemplificando, as reformas citadas surtiram efeitos que perduram até os dias atuais. Assim, esta década foi marcada por várias outras transformações significativas no tocante à educação escolar, nascendo a necessidade além do pedagogo técnico, agora a sociedade necessitava do pedagogo com a docência, pois agora este profissional deveria alinhar suas atividades dentro e fora do campo educacional, não apenas no primeiro, assim surge, justamente, um novo campo de trabalho dentro desta ciência.

O Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939, ainda torna obrigatório alguns aspectos acerca dos diplomas do curso de pedagogia. A partir de 1943, para a formação de professores do 1º grau era exigido o diploma de licenciado em Pedagogia, já o diploma de bacharel, no âmbito do mesmo curso, era utilizado para o exercício de cargos técnicos em educação. Saviani explicita:

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar. (Saviani, 2007b, p.118)

Assim, o curso trazia consigo o intuito da formação de bacharéis em Pedagogia para a ocupação de cargos técnicos em educação, entre outras palavras, este curso não objetivava sua formação como caráter voltado à docência, isso veio tempos depois, quando houve essa necessidade. Dessa forma, conforme Corte e Wiebusch (2014), na década de 60, com o intuito de especificar mais a formação do profissional de pedagogia, ele passa agora a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais.

De acordo com essas perspectiva, segundo Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018), a instalação do curso se deu, então, com duas finalidades centrais: 1) formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, a partir da titulação de bacharel alcançada após três anos de estudos; 2) formar professores para o exercício da docência no ensino secundário, particularmente no Curso Normal, mediante o acréscimo de mais um ano de estudos denominados de Didática ao já cursado bacharelado (Scheibe & Aguiar, 1999; Scheibe & Durli, 2011) (p.3-4).

A composição curricular do curso passou a ser conhecido por um esquema característico da época que vigeu neste período, que separava bacharelado e licenciatura, era o famoso esquema 3 + 1, sendo 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura, segundo Silva (2003); Chagas (1976); Saviani (2004); Scheibe & Aguiar (1999) e Tanuri (2000). Desta forma, o curso se apresentava para a obtenção de licenciado em pedagogia, primeiramente, o estudante deveria concluir o bacharelado, composto por três anos, e pré-requisito para a obtenção do grau de licenciado, que adicionaria mais um ano na formação, de acordo os mesmos autores.

Scheibe & Durli (2011) evidenciam que a base de formação do pedagogo era composta e partia-se do bacharelado, perdurando essa configuração até o final da década de 1960, embora mudanças, propostas de mudanças, estavam em pauta.

Este período caracteriza-se, na esfera de atuação do pedagogo, por estrito desempenho de suas funções, pois ainda estavam sendo formuladas o aparato, o cenário burocrático que os bacharéis poderiam atuar. Deste modo há:

Quanto à inserção no magistério normal, esse espaço era disputado com os demais licenciados. Tal condição de empregabilidade dos egressos e a baixa demanda social por esse profissional, em um sistema de ensino que ainda se organizava, acabaram por limitar a expansão do curso (BAZZO; SCHEIBE; DURLI E KOCH, 2018, p. 4).

Pode-se sistematizar o surgimento de categorias dentro da própria educação, por exemplo a educação formal, a educação informal e a educação não-formal. Observa-se que a necessidade de não mais restringir a educação aos muros da escola, ou seja, agora com uma nova abordagem, há a percepção da educação não-escolar permeando toda a sociedade.

Salienta-se que apesar do surgimento da nova perspectiva da educação não-escolar, bem como a não-formal, elas, baseadas nas literaturas específicas, não são uma negação da educação que pregam às escolas, reduto da educação formal e da educação escolar.

Voltando ao aspecto estrutural da carreira do profissional de pedagogia, agora nos anos de 1960, outro ponto que vale destaque é datado no ano de 1962, através do Conselho Federal de Educação - CFE, que aprovou o parecer CFE 251/62 que estabelecia um novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Porém o que ainda ficou marcado, após a aprovação deste instrumento político, foi a dualidade bacharelado *versus* licenciatura.

O segundo marco conforme Cruz (2008) explicita em sua obra é o parecer supracitado, cuja autoria é de Valnir Chagas. Ressalta-se que o parecer foi acompanhando da Resolução da CFE, sancionada já na vigência da LDB nº. 4.024, de 21 de dezembro de 1961, para vigorar a partir do ano de 1963.

Apesar de ser um marco na história do Curso de Pedagogia, o relator do Parecer, Valnir Chagas trouxe uma síntese sinalizando a tensão existente entre a manutenção do Curso e extinção, respaldando-se na argumentação de falta de conteúdo próprio, segundo Bissolli da Silva (1999). Na análise de Cruz (2008):

No texto do relator do Parecer, transpareceu a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade da formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subseqüentes.(CRUZ, 2008, p. 51)

Salienta-se que ainda nesta perspectiva, o Curso ainda permanecia dividido entre as duas habilitações - bacharelado e licenciatura - formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não-docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Ainda no mesmo ano, 1962, outro parecer do CFE e de mesma autoria de Valnir Chagas reformulou a estrutura do curso. O Parecer nº. 292, de 14 de novembro, cujo teor remete à fixação das matérias pedagógicas para a licenciatura. Conforme esse documento, não mais haveria o esquema de três anos de bacharelado e mais ano de curso de Didática para a obtenção da habilitação do grau de licenciado. As duas habilitações, Bacharelado e Licenciado, poderiam ser obtidas simultaneamente através do estudo de disciplinas comuns. Dessa forma, segundo Cruz (2008) a licenciatura constitui dois conjuntos de estudos: um referente ao campo teórico do futuro do profissional (História, Matemática, Letras e afins); o outro, comum a todos, referente ao campo pedagógico.

No período de 1960 a 1964, importa destacar, segundo Brzezinski (1996), que este decurso temporal foi marcado pelo exacerbado tecnicismo alinhado ao modelo econômico capitalista vigente que ditou as regras e quiçá ainda dita. Deste modo, também os profissionais de saúde sofreram com este modelo tecnicista, pois eles deveriam atender ao modelo desenvolvimentista que vigeu à época, com o intuito de suprir as necessidades quistas pelo mercado. Conseqüentemente, este modelo tecnicista serviu de base para toda a orientação da política educacional brasileira, de forma que a educação passou a servir de instrumento base para o desenvolvimento econômico do país.

Torna-se inviável falar da construção da identidade do pedagogo se não for mencionado um dos piores momentos na história do Brasil, a Ditadura Militar. Foi neste período que incessantes lutas foram travadas em busca de direitos em todos os campos contra as severas restrições e repressões decorridas do Governo. Porém, nesse período, na educação houve significativas mudanças de caráter universalista.

A educação neste período era pautada sob uma ótica que visava a qualificação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Assim, o Governo abriu as portas para que as empresas privadas subsidiem essa formação.

No tocante ao currículo, este servia apenas para reforçar a doutrinação política imposta, exaltando o nacionalismo e o civismo. Disciplinas como por exemplo história e geografia, de cunho mais crítico, tiveram que ser mais brandas e passaram a exaltar personagens e feitos históricos, que contribuíram para a formação desta narrativa ilusória imposta pelo Governo, através das disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

No âmbito social, ainda na ditadura, vários movimentos foram declarados ilegais, como é o caso da UNE - União Nacional dos Estudantes. Este fato só demonstra que a ditadura perseguiu vários líderes e simpatizantes por uma educação mais justa e igualitária, acarretando até mesmo em exílio.

Ainda pensada em um contexto mais social e política e educação, neste caso mais específico, a educação superior foi pensada para as classes que compunham a elite da sociedade. Agora essas instituições viram-se confrontadas com a possibilidade de egressos de pessoas de outras classes para a formação de profissionais habilitados para atender ao modelo econômico vigente à época, o desenvolvimentista.

Sendo assim, a resposta por parte do Governo pautou-se na promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 cujo teor consta sobre as novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, entre outras providências, definindo as bases da Reforma Universitária.

A Reforma Universitária trouxe mudanças na estrutura do Curso em questão. Em um primeiro momento, a reforma atingiu as Faculdades de Filosofia, as correspondentes seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos e mesmo faculdades das respectivas áreas de conhecimento. Foi dessa forma que o curso de Pedagogia se desprende da Faculdade de Filosofia, agora passou a constituir a Faculdade de Educação, em decorrência da reforma, passando a oferecer o Curso de Pedagogia.

A decisão de separar as seções das Faculdades de Filosofia, transformando-as no exposto, não foi de forma aleatória. Seu precursor, Newton Sucupira, que compôs o Conselho Federal de Educação na época da Reforma Universitária de 1968, também coordenou a comissão de estudos responsável pela instalação da Faculdade de Educação, acompanhando de perto todo o processo evolutivo da

reestruturação dos cursos. Inúmeras críticas embasaram os motivos desta separação, o autor ressalta, baseado nas origens da própria Faculdade de Filosofia, que esta remonta à Faculdade das Artes da Universidade Medieval vinda da Universidade de Berlim, Alemanha, datada no ano de 1810. A Faculdade de Filosofia servia como um passaporte, uma escola preparatória, para as Faculdades de Teologia, Direito e Medicina, os três pilares que sustentavam as universidades da época.

Cruz (2008) embasa teoricamente acerca do porquê primeiro passava-se na Faculdade de Filosofia para adentrar nas outras:

Nessa perspectiva, a Faculdade de Filosofia foi atravessada de um lado pela idéia de filosofia como a mais alta e autêntica ciência, representando o saber filosófico, nesse caso, a síntese de todo o saber, e de outro, pela idéia de homem harmoniosamente formado, com ênfase na preparação científica para as profissões liberais. Por conta disso, a Faculdade de Filosofia constituiu-se na base de formação de todos os estudos posteriores. (Cruz, 2008, p. 53)

Sucupira (1969) destaca ao transcorrer em sua análise que a Faculdade de Filosofia não conseguiu trazer com eficácia as responsabilidades científicas que lhe foram atribuídas. Desta forma a concepção do estudante com a formação universal, previamente estabelecida dentro da concepção desta Faculdade, tornou-se impalpável, decrescendo sua importância progressivamente até que se extinguisse por completo a função de formação geral. O autor ainda traz que apesar deste fato ter acontecido no exterior, no Brasil o grande causador não perpassa as várias facetas da instituição da Faculdade de Filosofia, mas sim a cultura, bem como as como a infraestrutura do ensino superior no Brasil. Há de se destacar e ainda o autor traz esta referência, que mesmo no "fracasso" da Faculdade de Filosofia, ela contribuiu para a formação ainda que rudimentar dos profissionais, bem como serviu de base para as transformações que surgiram dentro de sua concepção e a relevância cultural, científica e intelectual, que também se destacam no âmbito desta Instituição.

Em suma, Sucupira é categórico ao afirmar de que se encontra alinhado ao posicionamento de desmembramento da integração que era a Faculdade Nacional de Filosofia, pois para ele este modelo de educação que era ofertado, centralizador,

já era superado pela ciência e pelos princípios necessários à organização universitária.

Este autor defendeu a centralidade da Faculdade de Educação, considerando, em especial, três aspectos, segundo ele:

1) o avanço da pedagogia no campo científico, com o reconhecimento de que é possível aplicar o método científico aos problemas educacionais e, dessa forma, desenvolver processos e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas; 2) o amplo reconhecimento da importância da educação nas sociedades modernas e a amplitude e complexidade de seu campo profissional, exigindo uma formação especializada, o que evidencia a autêntica vitalidade da área, justificando a emergência de uma Faculdade de Educação na universidade; 3) as múltiplas possibilidades de formação do profissional de educação e o desenvolvimento da pesquisa e prática educativa não podem ficar restritos e tolhidos a uma seção ou departamento universitário, que pouco tende a crescer. (CRUZ, 2008, p. 55)

Apesar de toda argumentação que trouxe Sucupira referente à transformação de uma unidade da Faculdade de Filosofia em Faculdade de Educação não deveria ser abalizada como uma mera reestruturação administrativa, e sim como a emergência de uma nova realidade educacional, Brzezinski (1996) traz uma outra visão alegando que este "desmembramento se deu pelo seu caráter profissional, representando então uma razão hegemonicamente técnica. Para esta autora, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tachou a formação de professores dada seu destaque prático e utilitário"(p.69). Ambas as perspectivas, acerca do desmembramento e, conseqüentemente, da origem do Curso em si, contribuíram para o melhor entendimento em busca também da identidade dele. Alinhado também ao pensamento de Bissolli da Silva (1999), este autor demonstra como este apanhado histórico do curso evidenciou as lacunas e impasses que atravessaram a trajetória do Curso.

No tocante à estruturação do curso de pedagogia, a referida lei, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, mais conhecida por Reforma Universitária, trouxe as denominadas especializações: Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração Escola e a formação de Professores do ensino normal continuou como parte do curso. O que se observou deste período é que lecionar ainda remanesce distante do curso ofertado.

O período compreendido entre 1968 e 1971 foram marcados por fortes políticas educacionais, aquele refere-se ao ensino superior e esse ao ensino primário e médio. Saviani (2004) explicita, baseados sob fortes princípios - de racionalidade, de eficiência e de produtividade - que o processo educativo sofreu profunda reformulação de modo a torná-lo objetivo e operacional, entre outras palavras, torná-lo útil às demandas que surgiam, acarretando a disseminação em massa da perspectiva técnico-instrumental.

Saviani (2004) ainda evidencia que a predominância do tecnicismo pedagógico e a crença no conhecimento técnico-organizacional foram responsáveis por introduzir a divisão do trabalho na escola.

O terceiro marco, segundo Cruz (2008), fica à cargo do Conselho Federal de Educação que, em 1969, aprova o parecer CFE 252/69, de autoria de Valnir Chagas, e também a resolução CFE n. 2/1969, que instituíram novamente um currículo mínimo e, agora, uma nova duração para o curso. Conforme Durli (2007) e Scheibe & Durli (2011) salientam, sob a duração do curso, há duas modalidades a licenciatura plena, composta pela duração de 2.200 horas, e a licenciatura de curta duração, composta por 1.100 horas, esta destinada a formar especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau, apenas. A partir desse novo parecer, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, acarretando na formação de especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Essas habilitações foram grandes responsáveis por definir o perfil profissional do pedagogo. Estes pareceres foram responsáveis por efetuar reformas curriculares no curso de Pedagogia, em decorrência das comunidades científicas da área de educação, como também a demanda exigida de formação superior aos professores dentro do próprio ambiente de sistema.

Ainda de acordo com o referido Parecer, o Curso de Pedagogia extinguiu a oferta da habilitação de bacharelado, passando a oferecer, a partir deste instrumento normativo, apenas o grau de licenciado. Sendo assim, para alcançar este feito, a pessoa deverá comprar a experiência de magistério, definida, anteriormente, pela regulamentação do Parecer do CFE nº. 867 de 1972. A didática que antes era tida como à parte do curso, agora, torna-se disciplina obrigatória do curso.

A vigência deste Parecer transpassou mais de duas décadas, 27 anos, para ser mais exato, até a sanção da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Mesmo

representando um salto de mudanças positivas na estruturação das formações dos pedagogos, o curso, através deste parecer que vigeu durante o transcorrer deste tempo, ainda se afligiu de problemas referentes a sua própria natureza e função, ainda pela forma como se deram a concepção de suas habilitações, o que culminou no reforço do "especialismo", que atrelada aos modelos de mercado vigentes na época, colaborou para o esfacelamento do trabalho pedagógico.

Como dito anteriormente, os cursos de Pedagogia permaneceram disciplinados pelo parecer CFE 252/69 e resolução CFE n. 2/1969, ambos de 1969, até a sanção da LDB de 1996. Ainda ela foi incumbida de assegurar três possibilidades de egressos no respectivo curso sendo, segundo Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018):

Duas delas, bem definidas nas habilitações então criadas – a de professor nas disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores; e a de especialista, conforme a habilitação escolhida. A terceira, a de professor primário, desde que fossem incluídos no percurso de formação alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). Essa possibilidade de formação ampliou o campo de atuação do pedagogo e inspirou a oferta do curso em muitas instituições no país. (BAZZO; SCHEIBE; DURLI; KOCH, 2018, p. 5)

Segundo Brzezinski (1996) e Durli (2007), após essa regulamentação dos cursos de pedagogia, das 61 universidades que o Brasil possuía na época, 57 delas mantiveram em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Assim dos 854 cursos que eram oferecidos entres essas universidades, 138 cursos, cerca de, aproximadamente 16%, eram de Pedagogia.

Durli (2007) evidencia que no ano de 1974 havia, no Brasil, 286 cursos de Pedagogia, sendo 26 deles ofertados por instituições subordinadas ao administrativo federal, 32 ofertados por instituições estaduais, 25 por instituições municipais e o resto, 203, por instituições particulares. A expansão do Curso deve-se ao fenômeno da privatização e também da interiorização que assolaram o país, neste período, de acordo com Quaresma (1997).

As décadas de 1970 e 1980, foram um importante marco também para o cenário político, jurídico e social no Brasil, pois foi justamente nesse período que ocorreu a busca pela redemocratização, depois deste período sombrio que se

desenrolou na década anterior e também naquelas décadas subsequentes. Grandes mobilizações também fizeram parte deste período. Ao falar-se da Pedagogia em si, mais precisamente de assumir a docência como identidade profissional, com o intuito de cercear a fragmentação que ainda existia dentro do próprio curso de formação.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, tendo como embrião o Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, compreendido no lapso temporal acima citado, foi um exemplo dessas grandes mobilizações. Entre uma reivindicação e outra, esse movimento buscava melhorias nas condições de trabalho e carreira, também estava à frente de mobilizações pela formação de profissionais da educação em nível superior.

Ainda tecendo acerca desta fragmentação e de como ela ainda estava presente na graduação, de forma estrutural, a formação do profissional de pedagogia não se deu de forma que todos concordassem:

Por ser este o espaço onde se dá tal formação, buscando localizá-lo no contexto das políticas nacionais para a formação de professores, entendidas como resultado das relações que se estabelecem em cada momento histórico, entre educação e sociedade, e das lutas que se travam entre as propostas oficiais para o curso de pedagogia e o movimento dos educadores (MONTEIRO, 2005, p. 344).

Ainda, essas fainas decorrentes da ANFOPE assim como outras lutas relativas às condições de trabalho e outras mobilizações fortaleceram o Curso de Pedagogia no tocante à formações dos professores no âmbito Pré-Escolar, bem como para o Ensino Primário. Ainda de acordo com o Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução CFE n. 2/1969, esses instrumentos proporcionaram que as universidades fizessem uma reformulação curricular no referido Curso.

O período de tempo entre o fim da década de 70 e o início de 80 ainda foram para o curso sinônimo de duras críticas sobretudo quanto à questão da formação fragmentada, também do caráter tecnicista que ainda permeava o curso e o destaque era que era dado à divisão técnica do trabalho em ambiente escolar. Estes levantes críticos foram elaborados por intelectuais da época, instituições universitárias e órgãos governamentais, enquanto desencadeava-se a reformulação do curso.

Vale lembrar que o referido período ainda é marcado por um fim da política pautado no regime militar. Ainda há nesse final a transição entre o fim do regime para a democracia. Porém ainda se encontra neste meio lutas pela sociedade através de direitos, bem como, no âmbito acadêmico, acerca da formação dos profissionais da educação. Assim sendo, alguns eventos marcam esse período e servirão de base para decisões futuras dentro e fora do curso e das instituições universitárias. Dessa forma, têm-se neste período os 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, este último teve por resultado a criação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Este comitê teve importância no cenário de formação dos profissionais da área de educação com a Constituição, em 1983, da CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - que após 7 anos, mais precisamente em 1990, durante o quinto Encontro Nacional, transformou-se na ANFOPE.

O interstício temporal referente aos de 1980 e 1990 foi marcado por várias transformações na estrutura do curso, também em sua formação. Esse último, por exemplo, o CFE - Conselho Federal de Educação - autorizou outras habilitações além das que já estavam autorizadas, sendo: educação infantil, ensino primário, educação de jovens e adultos, educação especial, educação hospitalar, tecnologia ou informática na educação. Desta forma, várias instituições interiorizaram propostas curriculares diferentes do que estava disposto no terceiro marco legal do curso, pois estas habilitações estavam fundamentalmente voltadas à docência.

Acerca do quantitativo dos cursos de pedagogia no início do ano de 1990 há, conforme Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018):

Havia no Brasil 513 cursos de Pedagogia, sendo: 215 (41,91%) em instituições vinculadas à rede pública e 298 (58,09%) vinculados a instituições de ensino superior privadas. Do total de cursos, 271 (52,83%) estavam abrigados em universidades, e 242 (47,17%) em instituições de ensino superior de outra natureza jurídica como escolas isoladas e faculdades. Comparando esses números com aqueles do ano de 1990, observa-se uma expansão significativa. Foram 128 novos cursos no período de seis anos. Do início da década de 1970 (138 cursos) até 1996 (513 cursos), em um período de 26 anos, portanto, houve uma expansão de 371,74%. (BAZZO; SCHEIBE; DURLI; KOCH, 2018, p. 6)

Destarte, vale destacar ainda que há presente nestas mobilizações, tanto no campo teórico como também no campo de conscientização dos profissionais e também da sociedade, resultados que foram desenvolvidos ao longo deste período e culminaram em 1990, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 20 de dezembro de 1996.

A LDB ainda é, atualmente, uma grande referência para o curso de Pedagogia em si, tal como para, em um dado contexto, uma reforma educacional brasileira. Os artigos 62 e 63 da referida lei são importantes para a conjuntura do curso. O primeiro refere-se à formação de docentes, que atuariam na Educação Básica, que por ora dar-se-iam em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitindo, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal/ Magistério, estabelecendo com essa determinação uma inusitada paridade entre formação superior e formação de nível médio para os profissionais docentes do Ensino Fundamental, de acordo com Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018).

O artigo 63 relaciona-se ao local de formação dos professores da Educação Básica tendo como ponto de partida a promulgação da LDB, pois este artigo trouxe uma questão que gerou bastante polêmica, porquanto ele trazia a ideia de separar o local de formação destes profissionais da universidade, criando assim os Institutos Superiores de Educação – ISEs. Neste artigo, fica estabelecido acerca dos institutos: 1) – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; 2) - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que quisessem se dedicar à educação básica; 3) - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O artigo 64 da LDB de 1996 define que a formação de profissionais de educação ara administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação

educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Os art. 63 e 64 em conjunto contrariam a forma como o Curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições de ensino superior e por todas as entidades envolvidas no processo, acarretando, novamente, em uma ruptura acerca da questão em torno da identidade do curso.(BRASIL, 1996).

A LDB pôs um fim na formação de especialista, que persistiu até a sanção da referida lei, incumbindo essa formação a uma nova licenciatura denominada de Curso Normal Superior, tendo por atribuição a formação de professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Fernando Henrique Cardoso (FHC), por sua vez, através do Decreto-Lei no 3.276, de 06 de dezembro de 1999 tentou restringir puramente aos Cursos Normais Superiores a formação de tais professores. Em contrapartida, houve um efeito dominó contra este ato acarretando uma mobilização que ocorreu de dentro para fora das universidades e demais entidades científicas, compostas por intelectuais do campo da educação. Em consequência dessa ação, a exclusividade atribuída ao Curso Normal Superior retrocedeu ao que era, possibilitando ao Curso de Pedagogia permanecer com a função de formação dos professores.

O último ano do fim do milênio, 1999, havia no Brasil, conforme Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018) explicitam:

688 cursos de Pedagogia no país, 285 (41,42%) vinculadas à rede pública e 403 (58,58%) às instituições da rede privada de ensino. A universidade figurava como locus preferencial à oferta onde estavam 432 (62,80%) cursos. Estes dados revelam uma taxa de crescimento do curso de Pedagogia, entre os anos de 1996 e 1999, em torno de 25,44%, acompanhada por uma evolução similar no crescimento da matrícula, que ficou em torno de 26,48% (Durli, 2007, p.8).

O registro da existência do Curso Superior consta nas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - de 1999. Até 2005 Bazzo, Scheibe, Durli e Koch (2018) expõem:

foram criados 871 (2005) cursos de Normal Superior no país. Deste total, 569 (65,33%) vinculados a universidades e 302 (34,67%) a faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos, mantendo-se, assim, ao longo do período em análise, o ambiente universitário

como locus de oferecimento privilegiado dessa formação. Desses 871 cursos, 209 (29,81%) estavam vinculados a instituições de caráter público, e 492 (70,19%), a instituições de caráter privado, quadro que se diferencia significativamente se comparado ao ano de 2001, em que 80,87% deles eram públicos - notadamente em instituições estaduais de ensino que ofereciam formação continuada a professores em exercício e a professores sem esta diplomação - e somente 22, cerca de 19,13%, eram privados. (BAZZO; SCHEIBE; DURLI; KOCH, 2018, p. 8)

Campos (2004, pág. 13) demonstra que "a predominância dos cursos em ambientes universitários nos anos de 2001 a 2003 deveu-se em grande medida à presença das universidades estaduais nos programas especiais de formação para docentes em serviço, largamente implementados em algumas regiões do país." Paralelamente ao crescimento dos números de cursos de Pedagogia nos períodos de 2000 até 2005, há também a expansão do Normal Superior em grande escala.

Pode-se pensar que este problema principal, a formação de docentes, ficou restrito ao Brasil, representando quase que uma exclusividade brasileira. Porém, de acordo com Plaisance e Vergnaud (2003) explicam que a França, em 1959, passou por problemas semelhantes ao instituir a extensão da escolaridade obrigatória até os 16 anos, expandiu o ensino secundário, culminando em uma nova configuração destes estabelecimentos de ensino, ocorrendo nos professores que agora deveriam obter previamente a habilitação advinda dos cursos de licenciatura. Dessa forma o quadro de professores que tinha como professores primários o maior quantitativo, passou a ter esse número invertido tendo os professores primários em maior quantidade, isso em decorrência das novas medidas educacionais de formação docente.

A problemática agora pauta-se acerca da criação das diretrizes do Curso de Pedagogia. Essa temática já vinha sendo discutida por intelectuais e profissionais da área desde a década de 90. Por parte do Governo Federal, as iniciativas do Ministério da Educação que, por sua vez, instituíram Comissões de Especialistas de Ensino a fim de coordenar e colaborar nas discussões sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia, bem como de todos os cursos superiores existentes.

O quarto e último marco fica por parte da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1, de 10 de abril de 2006, cujo teor remete à fixação das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Juntamente com os Pareceres CNE/CP nº.

5/2005 e nº. 3/2006 e a Resolução citada, o curso de pedagogia passa para um outro nível de sua existência, fundamentalmente no tocante à formação dos docentes.

Para se chegar neste processo final das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, o processo meio foi de longas discussões no âmbito acadêmico, social e político. Com a promulgação da LDB em 1996 veio também uma série de providências a serem tomadas para organizar todo o sistema de ensino em todos os níveis, do mais alto ao mais baixo. Desse modo, necessitou-se de resposta por parte de quem detinha o poder de regulamentar tais mudanças em todo o ensino. Assim, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) editou e publicou o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, anunciando, dessa maneira, a elaboração das diretrizes curriculares para os vários cursos de graduação e, ao mesmo tempo, solicitando que as pluralidades de instituições enviassem suas propostas a respeito do que se tratava no edital. Para que se efetivasse o recebimento dessas propostas e para logo elaborar as diretrizes curriculares dos cursos, a Secretaria de Ensino Superior instituiu Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que após a discussão remetiam as diretrizes para análise e aprovação do CNE.

Tratando do curso em questão, foi instituída pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998 a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), formada pelos respectivos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná. Já no ano de 2000 a Comissão foi composta novamente através de outra portaria, Portaria SESU/MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000, constituída agora pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS, conforme Cruz (2008).

Leda Scheibe foi a presidente da primeira Comissão, e em seu trabalho Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa, datado no ano de 2007, explana que as propostas encaminhadas, em maio de 1999, pela CEEP ao CNE, com intuito de que este as aprove, acatou as sugestões das coordenações dos cursos de instituições superior, conforme solicitava no edital, bem

como as orientações obtidas em debates de cunha nacional envolvendo entidades da área tais como: ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, ANPAE e CEDES.

O instrumento norteador para a formulação do documento que serviria de regulamentador para as diretrizes curriculares do Curso, que tinha como ente instituidor da proposta a CEEP, defendia que o princípio de que o pedagogo deveria constituir-se em:

um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.1 apud Scheibe, 2000, p.13)

Sob esta ótica, a pedagogia viu seu campo de atuação expandir-se, agora podendo, segundo Cruz (2008), podendo atuar como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. As habilitações tradicionais (administração, orientação e supervisão escolar) apareceram como possibilidades de formação, porém estavam implícitas na proposta elaborada pelas instituições de ensino superior que incumbiriam estas habilitações para o nível da pós-graduação.

A proposta da primeira Comissão não chegou sequer a ser apreciada pelo CNE, visto que houve divergências entre a posição da CEEP e a própria LDB, mesmo tendo apoio das entidades que fortaleceram com suas respectivas manifestações através do Edital de solicitação. Dessa forma uma nova proposta fora feita e apresentada em fevereiro de 2001, agora pelas mãos da segunda Comissão, cujo teor baseia-se na constituição de um documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do Curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases, segundo Cruz (2008): um referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional.

O Curso de Pedagogia, no tocante a suas diretrizes curriculares se encontrou em um marasmo, pois viu as diversas diretrizes de vários cursos sendo aprovada, enquanto as suas, não. Apenas em 2002, retomou-se às discussões acerca das diretrizes referente ao Curso de Pedagogia, quando o Governo Federal designou

uma comissão composta pela Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, formando-se assim uma comissão Bicameral para definir as diretrizes curriculares em âmbito nacional para o Curso de Pedagogia, pondo o fim ao trabalho das Comissões de Especialistas. Só em 2004 essa Comissão foi recomposta e teve a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional apenas em 17 de março de 2005.

A tendência negativa desta primeira versão ficou pela possibilidade de limitação em vários aspectos que até então eram tidos como realidades para o Curso de Pedagogia, incorporando as perspectivas organizativas para o Curso Normal Superior. A proposta traz então a licenciatura como habilitação, formando necessariamente os professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Conselho do Pleno do CNE aprovou por unanimidade, em 13 de dezembro de 2005, o Parecer nº. 05/2005, bem como a Resolução que o acompanha acerca das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Dentre as várias modificações, há de se destacar a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

O artigo 64 da LDB de 1996 também sofreu alterações a partir da elaboração da Resolução que acompanhou o referido parecer cujo teor pautou-se em, na análise de Cruz (2008):

De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB, mas tal como o proposto, na década de 70, por Valnir Chagas. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006. (CRUZ, 2008, p.70)

Há de afirmar que as diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia foram frutos de incessantes discussões e "brigas" de movimentos de

educadores e intelectuais da área. Os conflitos, embates fortificaram a atual configuração do curso de maneira lenta e progressiva, ajudando na concepção de que ele é atualmente desde sua base formadora até mesmo o seu campo de atuação, tendo o ensino o dever de ser a base de formação de todo educador. Cruz (2008) explicita:

Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado. (Cruz, 2008, p. 71)

CAPÍTULO II - AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.

Ao transcorrer do tempo, agora nos anos 2000, especificamente, o ano de 2006, a resolução aprovada da CNE, Conselho Nacional de Educação, número 1 de 15 de maio de 2006, fixa as diretrizes curriculares, instaurando uma grande etapa, uma grande fase, para o curso de pedagogia, no tocante à formação dos profissionais de educação. Nesta ocasião, o pedagogo passa a assumir para si novas atribuições, devidamente capacitados, que vão além da docência, agora eles estão aptos a atuar na organização e na gestão do trabalho pedagógico nas mais diversas instituições.

A partir desta nova resolução um novo campo se abre para a pedagogia. Agora o campo deste profissional é regulamentado e sua atuação agora, legalmente, não está mais restrita apenas aos espaços escolares, portanto o novo campo, espaço não-escolar, ganha este novo cenário da educação brasileira. Nesta perspectiva, sobre o pedagogo em ambiente não-escolar há:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p.116).

Franco (2001) destaca sobre a formação e capacidades do pedagogo que, em decorrência de toda sua construção histórica, vários pré-conceitos antigos sobre o perfil de formação e, conseqüentemente, de atuação do pedagogo, passando a emergir um profissional completamente diferente do que já fora.

Desta forma, com este novo e promissor campo, o pedagogo necessita os saberes além da docência, já que seu novo campo de atuação requer tais habilidades. Neste momento, além dos requisitos da docência, que já eram previstos na formação do curso, agora o profissional deverá estar apto a atuar na orientação, gestão das atividades pedagógicas dentro da própria escola, bem como em

ambientes não-escolares, tais como hospitais, museus, organizações governamentais, entre outros.

Conforme evidencia Pimenta (2005), a educação não é um mero retrato da produção da sociedade, mas a idealiza, fazendo um vínculo entre aquela e as práticas pedagógicas, no intuito de atender as especificações que o mundo requer, possibilitando assim que as mudanças ocorram.

A carreira deste profissional, pedagogo, atinge um outro patamar. Em decorrência de todas essas transformações e as mobilizações pela busca da identidade de sua profissão, os diversos cursos de pedagogia espalhados e ofertados no Brasil, hoje, devem proporcionar ao futuro profissional os mais diversos saberes para estarem preparados para atuar nos campos que já atuavam e nos novos que aparecerão.

Vale ressaltar que a continuidade da formação desses profissionais vai além do seu diploma de graduação. Com a constante evolução do mundo e, conseqüentemente, da evolução da informação, da educação, o pedagogo não pode e nem deve encontrar-se estagnado no limbo de sua profissão. Isto, posto em outras palavras, refere-se à formação continuada que estes profissionais devem exercer para que sempre se atualizem a fim de estarem sempre atentos às mudanças advindas do mundo e, por consequência, estarem atentos às demandas de sua própria instituição, seja escolar ou não.

Assim como não se deu por satisfeito nos períodos que antecederam toda essa construção de sua identidade profissional, a luta por melhoria tanto estrutural, quanto na perspectiva de sua carreira, não deve chegar ao fim tão próximo. É sabido que ainda requerer-se-á uma gama de direitos e garantias fundamentais para o desempenho por completo de suas atribuições. Ainda se faz necessário pensar em uma luta não finalizada, pois ainda há a necessidade de consolidar a imagem deste profissional por meios das diferentes instâncias da sociedade. Profissionalmente, é preciso pensar tanto academicamente como humanisticamente a respeito de todo o processo ensino-aprendizagem que compõem o cenário educativo dentro e fora de sala de aula.

Diante do exposto, é necessário dar os devidos méritos a toda essa construção histórica da identidade do pedagogo. Sem o reconhecimento que sua

profissão exigia, também sem a busca pela autonomia que tanto era esperada, também sem a fragmentação que permeou por longos anos desde sua formação acadêmica até mesmo suas atribuições, a classe dos pedagogos ficaria à mercê das consequências de futuros incertos, ficariam também fadados à prevaricação intelectual de seus trabalhos, visto que não teriam o respaldo legal, tampouco científico.

Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. (LIBÂNEO, 2002, p.28).

Conforme dito anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a responsável por dispor acerca das mais variadas Diretrizes Curriculares que cada curso possui de forma única, tendo origem na própria LDB, além de ser norteadora das diretrizes e bases da educação nacional nas instituições públicas e privadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs - fazem parte de um aparato jurídico . As DCNs são normas obrigatórias para a educação como um todo desde o ensino básico até mesmo o superior. No primeiro, elas têm uma importância fundamental, pois visam a equidade do ensino em um Brasil de dimensões continentais e lugares remotos. As DCNs são instrumentos que garantem a orientação e o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino.

A equidade no ensino ofertado no Brasil torna-se peça fundamental para o efetivo ensino da educação. O Brasil, por possuir uma vasta extensão territorial, acaba por ter dentro de seu território uma variada cultura que se estende de norte a sul, de leste a oeste. Assim, esta cultura pode ser entendida em várias perspectivas diferentes e perpassam diferentes os diferentes campos da sociedade.

A uniformização do ensino no Brasil, através da LDB e, conseqüentemente, também através das DCNs visa dirimir as mazelas que ainda sobressaem no cotidiano social. Para que se cumpra com o fiel desempenho da efetivação da educação, não basta apenas ofertar a educação, mas sim garantir que o ensino seja unificado para todos. É sabido que não devemos deixar à parte as regionalidades,

tampouco impor um modelo padrão, pois aquelas constituem a identidade de cada cidadão, formando o País em questão. Para a garantia que essas normas sejam difundidas igualmente no Brasil, o responsável por sua edição fica à cargo da União.

Cabe ao Conselho Nacional de Educação - CNE - a responsabilidade da fixação e definição das DCNs, baseando sua origem na LDB. Esta instituição governamental é incumbida de exercer este papel norteador, regulador, frente a todas as organizações de ensino público e privado do Brasil.

Segundo a Resolução CEB número 2, de 7 de Abril de 1998, no seu art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, RESOLUÇÃO Nº 2 1998, p.1)

Ainda vale destacar a importância das DCNs para os profissionais que compõem o quadro de professores. Esses instrumentos normativos contribuem demasiadamente para a autonomia dos professores, da mesma forma como contribui para as escolas e em consequência suas práticas e propostas pedagógicas. Notoriamente, que a autonomia descrita não condiz com a individualidade de cada um ensinar o que desejar, as DCNs possuem requisitos que são de cumprimento obrigatório, assim os profissionais e entidades de caráter educativos possuem a liberdade de ministrar conteúdos e disciplinas que acharem pertinentes dentro desta margem de discricionariedade.

Concordante com o que foi dito anteriormente acerca das DCNs e seu caráter de norma obrigatória, ela também assume um papel de transformador social e de garantia de direitos básicos previstos na Constituição Federal. Assim, as DCNs são instrumentos concretizadores das ações do Estado para com sua população, visando consubstanciar a educação como direito fundamental, também a democratização do acesso, a inclusão, permanência e a cooperação entre Estado e sociedade, conforme a Constituição Federal de 1988, art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 205)

No Brasil, existem algumas Gerações de Direito, que constituem a base jurídica do Estado. Sua base teórica parte dos princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Conforme Vasak (1979), podemos distribuir os direitos, no primeiro momento, já que essa teoria sofreu modificações, porém é esta primeira versão que ainda se encontra ao tratar do assunto. Destarte, os direitos se categorizam em primeira geração - liberdade; segunda geração - igualdade; e terceira geração - fraternidade.

Os direitos civis ou individuais compõem a primeira geração. Já os direitos sociais compõem a segunda geração, denominados direitos econômicos, sociais e culturais. Por último, constituem a terceira geração os direitos humanos, que estão relacionados ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, bem como ao direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e ao direito de comunicação. Dessa forma, em seu art. 6 da Constituição Federal de 1988, está elencado um rol de vários direitos sociais e entre eles encontra-se a educação.

Assim como descrito no seu art. 6º, a educação compõe um rol de direitos sociais. Os direitos sociais têm como valor principal a igualdade entre as pessoas. A partir da Constituição de 1988 que o Estado os reconheceu garantindo-se assim o comprometimento - obrigação - da oferta do direito à educação, como direito fundamental, assim conforme consta nos direitos sociais de segunda geração, Direitos Positivos, pois há uma obrigação por parte do Estado, tendo este a obrigação do papel ativo.

Por conseguinte, a educação não pode ser tratada como uma questão individual como uma questão de poucos grupos. Deste modo, a educação, como os demais direitos sociais, deve ser pensada como um coletivo, como um direito único, que transcende os vastos espaços físicos e de difíceis acessos no Brasil. Sendo assim, a educação exerce um meio para que os cidadãos consigam perpetuar seu pleno exercício de cidadão, tornando-se apto a viver em sociedade, respeitando as normas e questionando-as, sempre que achar conveniente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exerce também um importante papel neste cenário educativo, pois ela, necessariamente, apresenta, além do referencial teórico necessário para o desempenho da educação, uma roupagem indispensável para os mais diversos sistemas de ensino, nos seus mais variados níveis. Esta lei, logo em seu primeiro artigo, necessariamente em seu segundo parágrafo, dispõe acerca da educação escolar relacionado ao mercado e à prática social, desta forma evidencia-se o suporte necessário ao pedagogo desenvolver suas práticas em ambientes não-escolares, desde que aliado ao seu aperfeiçoamento profissional:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996, art. 1, §2).

O curso de pedagogia, assim como os demais, possui diretrizes próprias. Nestas próprias diretrizes pertinentes ao curso, há tanto a preparação do profissional para atuar na docência, em espaços escolares, em sala de aula, propriamente dito, bem como estar apto a exercer suas qualificações técnicas em espaços não-escolares. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, sob a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 está previsto no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO PLENO, RESOLUÇÃO Nº1, 2006)

Consoante o breve cenário do profissional e também do curso de Pedagogia no Brasil, é sabido a importância deste respaldo jurídico que trazem as DCNs. Tanto quanto importante, as DCNs trazem a segurança desde sua formação até sua atuação em espaços e organizações escolares e não-escolares, possibilitando a desenvoltura de seu trabalho, concernente às propostas pedagógicas as quais não estão sendo exercidas dentro de uma instituição escolar. Segundo Libâneo, temos:

De acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais, fica estabelecido para o curso de pedagogia o seguinte: Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas

escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (LIBÂNEO, 2001, p.14).

Em conformidade com o exposto acima, temos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, mais precisamente em seu artigo 4º, o respaldo da atuação do referido profissional:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.(DCN, 2006)

Os dispositivos citados, juntamente com as discussões trazidas no âmbito acadêmico, do mesmo modo que as diretrizes, trazem novos tópicos referentes à atuação do pedagogo viabilizando sua atuação em escolas e ambientes não-escolares, tendo em vista, previamente, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Diante dos diversos pareceres, resoluções e leis apresentadas podemos concluir que a atuação do pedagogo vai além do cotidiano escolar, de tal modo que há a necessidade real dos mais diversos saberes pedagógicos nas instituições, assim como o público-alvo de suas ações também não se restringe a um único público apenas, e esse respaldo encontra-se na espinha dorsal do próprio curso de formação, que visa a atuação do pedagogo em qualquer ambiente que tenha por finalidade a ação educativa.

Portanto, em consonância com a LDB e as DCNs próprias do curso de pedagogia, e respectivas alterações, há de se observar como a teoria e a prática se articulam e se intercalam entre si e como elas vêm a se desenvolver nas mais copiosas instituições, resguardando a docência como seu alicerce primordial e ao mesmo tempo sendo preparado para atuar nos diversos campos que o curso propõe.

2.3 O pedagogo e sua atuação em espaços não-escolares - novo horizonte

Atualmente, como é sabido, há uma enorme gama de atuação do profissional de pedagogia. Diante disso, esse profissional requer a devida formação, além da especialização, para se sentir devidamente apto a produzir seus conteúdos, independente do local, de forma segura, intelectualmente falando.

Salienta-se que com este novo campo, atuação do pedagogo em espaços não-escolares, aberto com as devidas diretrizes, o pedagogo não fica apto a trabalhar em apenas locais escolares. É de senso comum, e de fato ainda ocorre, que a formação do curso de pedagogia ainda é voltada, até o presente momento, para as atribuições dentro da sala de aula, de forma a exercer a docência, bem como, agora, para a atuação no campo da gestão educacional.

Perrenoud, apud Ribeiro, (2003), comenta que na atuação do Pedagogo em empresas, é imprescindível que obedeça a um perfil alinhado as novas exigências sociais que estão atreladas a uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades do que na dominação teórica. (DINIZ; DIAS, 2016, p.8)

Conforme explicita Ribeiro (2007), o pedagogo começa a desenvolver suas atribuições nas organizações privadas no final da década de 60 e começo do início de 70, isso ocorre devido ao contexto histórico educacional que atribuiu à educação a função de contribuir para aceleração do desenvolvimento econômico e progresso da sociedade.

Indiferentemente, do ambiente escolhido para atuar, o pedagogo deve estar sempre concatenado às atividades referentes às questões educacionais no seu local

de desenvolvimento, visando atuar de forma eficaz na direção do propósito escolhido para a atividade, com a base científica desenvolvida em seu curso, unificando o propósito da organização:

Para Sousa e Ferreira (2014), a atuação do pedagogo em espaços nãoescolares possui muitas possibilidades, ele deixa de ser aquele profissional pronto para atuar somente em salas de aula. Sendo assim, podemos afirmar que a educação acontece em diferentes situações, em que há uma relação dos indivíduos e, simultaneamente, uma troca de conhecimentos e compartilhamento de suas experiências. (MOREIRA, FREITAS, 2018, p.4)

Através deste contexto que o encadeamento entre teoria e prática se faz necessária e presente. O senso comum nos remete à dualidade entre educação versus escolarização, levando-se a pensar que há uma relação de dependência entre elas, onde uma existir outra necessariamente deva também estar presente, o que não é verdade. A educação ou o processo de educação não está restrito apenas à escola, pelo contrário, esse processo está difundido e não está restrito a esse lugar, consolidando o saber que é algo que faz parte de uma construção coletiva, em sociedade, dentro e fora das instituições de ensino.

Libâneo (2005) explicita que as práticas educativas não estão restritas a um ou a outro local ou mesmo instituição. Elas dão-se de forma natural e ocorrem dos mais variados contextos, sejam eles formais ou não formais, desencadeado pelas próprias experiências humanas e desta com a sociedade.

Segundo Pimenta (2001), ele ainda levanta questões como uma formação continuada, visto que há a necessidade de Cursos de complementação Pedagógicos, apontando indicativos para a formação do pedagogo cientista educacionais, como sendo um profissional que atue como gestor/ pesquisador/ coordenador de diversos projetos educativos, dentro e fora da escola: pressupondo sua atuação em atividades de lazer comunitário; em espaços pedagógicos nos hospitais e presídios.

Ainda de acordo com o autor citado anteriormente e de acordo com Aranha (2006), a execução do papel de pedagogo em espaço não-escolares exige algumas especialidades, podendo-se obter na sua formação, depois da sua formação e até mesmo já em seu ambiente de atuação, sempre se relacionando com os processos educativos, processos ensino-aprendizagem de cada estabelecimento.

A atuação do pedagogo em espaços como esse, não-escolares, consiste em um olhar sistêmico sob um todo, sob a organização, bem como as pessoas que circundam este ambiente, de modo que sua formação, baseadas em conceitos filosóficos e também sociológicos, dá a este profissional a possibilidade de desenvolvimento dos recursos humanos dentro das organizações.

A atuação do pedagogo na empresa tem como pressuposto principal a filosofia e a política de recursos humanos adotados pela organização. Daí o cuidado para não imaginar que o treinamento tem um fim em si mesmo ou que a postura a adotar na empresa é a mesma a ser adotada em uma escola (RIBEIRO, 2003, p. 09-10)

Torna-se imprescindível que o pedagogo volte seu olhar apurado para este "modelo" de educação, pois ele valoriza justamente os aspectos sociais envolvidos no processo de construção da cidadania dos indivíduos e também da sociedade, nos mais diversos níveis sociais, além de trazer consigo uma oferta de enriquecimento cultural, que constituem nas mais diversas práticas pedagógicas. Segundo Alves e Suze (2004, p.3):

O pedagogo auxiliará na formação e desenvolvimento de habilidades, incentivo na formação do colaborador aprendiz e pesquisador, facilitando seu desempenho na organização e na vida. Para que isso se concretize, é necessário, além do conhecimento técnico, o conhecimento científico que envolve a pesquisa, a discussão, a troca de experiências e, acima de tudo, a vontade de crescer na busca de uma profissionalização continuada. O papel do pedagogo, nas organizações, irá auxiliar na articulação da aprendizagem, ajudando o processo em busca de conhecimento e mudanças, a fim de auxiliar gestores e colaboradores na construção de novos projetos que atendam aos desafios do mundo globalizado, com o objetivo de melhorar resultados. Portanto, o pedagogo, nas organizações (ONGs, hospitais, clubes, empresas [...]) deverá desenvolver suas competências, apoiando-se nos seus saberes e fazeres, enfatizando que o ensinar não é transmitir conhecimento, mas, também construí-lo para que cada ser humano perceba o quanto este conhecimento é significativo para seu viver, promovendo a sua qualificação humana e profissional. (ALVES, ZUSE, 2004, p. 95-96)

Tendo essas novas concepções acerca da pedagogia, o pedagogo entrelaça-se nas mais diversas questões e esferas quanto sua atuação e o desenvolvimento de suas habilidades, tornando-se assim um elo entre o ensino-aprendizagem

objetivando os interesses comuns da organização, conforme Barduni Filho e Figueiredo (2020):

O pedagogo se relaciona com todos os setores de uma empresa, portanto seu papel primordial é unir todas as funções com o objetivo de alcançar as metas traçadas pela organização. Um dos propósitos desse profissional é de qualificar os colaboradores da empresa na organização da área administrativa, operacional e gerencial, elevando a qualidade e a produtividade. (BARDUNI FILHO, FIGUEIREDO, 2020, p.290)

Outro autor, Miriam Pascoal, reforça a importância do pedagogo nas instituições perpassando os planos estratégicos, táticos e operacionais, bem como as características identitárias tais como metas, aspirações, valores, entre outros, a fim de ressaltar o profissional de pedagogia imerso nesse meio não-escolar:

O pedagogo tem condições de ajudar a empresa na elaboração da declaração de sua missão, em que constem suas metas e aspirações, seus valores, sua cultura e estratégias a serem utilizadas, envolvendo funcionários e colaboradores (PASCOAL, 2007, p.97).

Barduni Filho e Figueiredo (2020) ainda explicitam que cabe à pedagogia:

À busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem e apropriação de informações e conhecimentos, tendo sempre como finalidade a realização de ideias e objetivos definidos que provoca mudança no comportamento das pessoas melhorando a qualidade do seu desempenho profissional o que é necessário e indispensável para a melhoria de produtividade e êxito da empresa. (BARDUNI FILHO, FIGUEIREDO, 2020, p.290)

O intuito das empresas podem ser os mais diversos ao contratar o Pedagogo para sua instituição, porém as atribuições deste profissional sempre estará alinhada com os fins a que se propõe a organização, podendo o profissional atuar em perspectivas diferentes seja nos colaboradores ou nas ações educacionais que subsidiaram a qualificação técnica dos profissionais que compõem o local de trabalho:

Quando a empresa o contrata, o pedagogo pode ter fins distintos, dependendo do modelo administrativo seguido; pode visar à melhoria do rendimento dos funcionários ao desempenharem sua função, à melhoria do relacionamento entre os mesmos, e a partir daí

conseguir que todos trabalhem com empenho para juntos superarem os desafios que possam surgir. (CABRAL, LEMOS, 2015, p.13)

De acordo com as novas demandas exigidas pelo mundo exterior, os pedagogos traçam novos rumos em sua carreira. A educação não pode ser compreendida como a mesma que perpassou os diferentes momentos históricos no Brasil, assim a educação sofreu, e ainda sofre, várias transformações em seu atual conceito, também em sua estrutura, e, por conseguinte, a educação deixa de ser restrita ao processo ensino-aprendizagem ocorrido dentro das instituições escolares, como corriqueiramente é comum de ser pensar.

Caldeira (2002, p.150) explicita justamente como a atuação do pedagogo está apta a atender às novas demandas da sociedade: “O sujeito reflexivo, capaz de atuar na intersubjetividade consensual e reciprocidade interativa, o qual é requisitado a dar continuidade a sua identidade constituída”. (p.150).

Tanto no âmbito privado como público, as novas demandas do mercado, visando a qualidade dos serviços, qualidade dos próprios funcionários, estão observando a necessidade do pedagogo, de forma conscientizadora para buscar a solução de conflitos internos, bem como a elaboração de projetos, objetificando a melhora tanto na questão pessoal quanto profissional.

Franco (1995), evidencia precisamente os pontos existentes na dualidade educação (conhecimentos) versus economia. Sabe-se que existe uma intrínseca relação entre a educação e o crescimento da economia, tal fenômeno fica evidenciado nos países, que se atentaram para isso e logo buscaram várias reformas desde sua base de ensino até suas faculdades, tudo isso para modernizar seus meios de produção e alavancar suas economias. Em outros campos, políticos e sociais, a educação também marca sua presença e vai além de conteúdos ministrados, mas sim de toda barca de conhecimento e como lidar com estes novos saberes.

Dessa forma, com o mundo altamente globalizado, e com a transmissão da informação de modo quase instantâneo, os mais diversos profissionais também devem se manter altamente antenados a ponto de se manterem em um estágio

competitivo, também sua educação, desejos e aspirações profissionais, segundo Ribeiro (2003).

A atuação do pedagogo em espaços não-escolares não visa acabar de uma vez por todas os mais diversos problemas que uma organização possa ter. O foco do pedagogo baseia-se pontualmente no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades, através de ações e projetos educacionais, pois as organizações não estão mais restritas apenas ao labor, também dentro destes locais há a possibilidade de crescimento de seus colaboradores. Assim, a atuação do pedagogo consiste em analisar e implementar projetos, tendo como plano de fundo a educação, que busquem sanar as peculiaridades dos funcionários e, conseqüentemente, da organização.

Torna-se imprescindível falar da educação, do ato de educar, sem mencionar Paulo Freire, o maior expoente pedagogo que há no Brasil. Freire (1997) explicita que a ação de educar vai muito além de conteúdos ministrados dentro da instituição escolar. Ainda segundo Freire (1997), a docência não pode ficar restrita a uma única docência, a um modelo que nivele as pessoas pelo mesmo nível.

Freire (1997) demonstra como a educação é mais eficiente quando se leva em consideração toda bagagem anterior à escola. A pedagogia de Freire, ou o método de Paulo Freire, consiste em uma educação pautada no cotidiano dos estudantes e nas experiências que eles possuem, mesmo que elas tenham aflorado antes da escola.

Paulo Freire (1997) tem uma concepção única sobre a educação. Essa concepção única é pautada em uma das suas frases célebres "educar é um ato político". A educação como ato político está mais ligada ao indivíduo e como ele enxerga-se no mundo, e como essa educação oferecida a ele é capaz dele próprio mudar e, então, mudar o mundo ao seu redor. Dessa forma, pensar nessa perspectiva Freiriana, exemplifica que a educação como ato político sugere uma intervenção no mundo e a compreensão de que é preciso romper com o sistema e com a ideologia dominante, para que se possa desenvolver a igualdade de oportunidades e a justiça social.

Portanto, a atuação do pedagogo nesses espaços, não-escolares, não deve ser negligenciada por este profissional, pois de forma crítica e analítica, este

profissional ainda exerce as atribuições que lhes foram conferidas, em sua graduação, tão quanto a docência, para desenvolver a si mesmo, bem como os que necessitam de seu auxílio dentro das mais diversas organizações.

O pedagogo então assume para si, em decorrência das suas novas atribuições, um papel que detém conhecimentos e técnicas para a resolução dos casos inerentes às organizações, que vai além do seu lado profissional, transcendendo seu lado de pedagogo, mantendo uma relação intrínseca entre teoria e prática, bem como o lado humanístico, aliado à sua atuação.

A importância das Diretrizes Curriculares pauta-se justamente no quesito de respaldo legal na atuação destes profissionais, seja no âmbito escolar ou não. Desse modo, elas constituem desde o que fazer até mesmo o limite de atuação do profissional de educação, tendo elas estabelecida a docência como a base de formação do pedagogo. Porém, a partir das novas diretrizes, outros espaços ganharam a atuação deste profissional em seus ambientes. Embora a escola seja o campo de maior inserção deste profissional ela não constitui o único *locus* de atuação.

Sendo assim, sob a ótica da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no artigo 4 há:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - [...]

II - [...]

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - [...]

II - [...]

III - [...]

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - [...]

Vi - [...]

VII - [...]

VIII - [...]

IX - [...]

X - [...]

XI - [...]

XII - [...]

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XV - [...]

XVI - [...](DCN, 2006)

Logo de imediato, esses dois artigos já representam um grande salto referente à pedagogia em si. Em especial a pedagogia retratada em ambiente não-escolar, objeto deste estudo, cujo respaldo legal pauta-se no *caput* do artigo ao tratar da área de atuação dos pedagogos em locais nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Dessa forma, legalmente falando, o pedagogo viu sua área de atuação não mais restrita ao ambiente escolar. Assim, requer-se-á este profissional em todas as instâncias seja educativas ou não, porém onde há a previsão dos conhecimentos pedagógicos estritos do curso em questão. Além do exposto, o parágrafo único do quarto artigo traz as atribuições das atividades docentes que vão além da sala de aula. Por conseguinte, essas atribuições envolvem o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

De acordo com Moreira e Freitas (2018), o Pedagogo é inserido dentro dessa perspectiva de atuação e tem mostrado a profissão como um caráter similar ao multifacetado, com características um tanto quanto variadas.

Nota-se logo neste artigo a intenção dos responsáveis por sua elaboração, que não ficou restrita ao nível operacional da docência, trazendo assim a concepção, a partir desta Resolução, também todo os bastidores que permeiam a

educação em ambientes não-escolar, perpassando todas as atribuições prescritas em seu inciso.

O quinto artigo já remete todo ao curso, propriamente dito, pois nele há o que o formado deve se atentar após o curso visto que visa manter uma atuação ímpar por parte do novo formado, mantendo a ética, compromisso com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando tratado do ambiente escolar, seu inciso segundo traz o zelo para com as crianças de forma a contribuir não só com o caráter científico, mas também com o desenvolvimento nas dimensões física, psicológica e social.

Dentre as mais distintas disposições que o artigo incita, uma das principais para este trabalho pauta-se sob o inciso quarto ao tratar que o egresso deverá estar apto a trabalhar em espaços escolares, até aqui não há novidade, porém a originalidade fica por quanto da presunção da aptidão do egresso com as atribuições também em espaços não-escolares, deixando assim uma nova gama de atuação para este profissional.

O inciso desenrola-se em mais alguns aspectos que valem destaque, pois nele há também a presença da aptidão dos profissionais de educação na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. este dispositivo demonstra que além de estar apto para desenvolver-se em espaços não-escolares, agora o pedagogo também deverá estar apto não apenas as crianças ou ao ensino das séries iniciais. Neste momento, os pedagogos, após sua habilitação no curso, deverão estar aptos a trabalhar nas mais diversas faixas de desenvolvimento humano, bem como nos mais variados níveis e modalidades que o processo educativo brasileiro apresenta.

O inciso décimo terceiro é enfático ao dizer que os pedagogos deverão estar aptos a desenvolver, após a conclusão do curso, tarefas que extrapolam a sala de aula. Nesta ocasião, o futuro profissional de educação necessita mostrar-se apto, no âmbito dos ambientes não-escolares, a participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais. Vale destacar a importância deste profissional na área de projeto e programas educacionais, nestes ambientes, pois assim inserir-se-á o olhar crítico e

analítico deste profissional nesses programas de importância grandiosa para a instituição, principalmente, para os que dele dependem o saber.

Seguindo na análise precípua dos artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o artigo sexto aborda de fato como a espinha dorsal do curso de pedagogia deve ramificar-se, obedecendo o que está exposto neste artigo, respeitando a diversidade nacional, bem como a autonomia pedagógica das copiosas instituições de ensino. Desse modo, além das várias direções norteadoras que explicita o artigo, necessariamente, os *locus* de ensino deverão constituir-se da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - [...]

A) [...]

B) [...]

C) Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

D) [...]

[...]

K) tenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

A gestão democrática necessariamente pressupõe a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade, tais como, no âmbito escolar, dos pais, dos professores, dos estudantes e dos funcionários, abordando todos os aspectos da organização da escola. Esta participação, necessariamente, incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar, como planejamento, implementação e avaliação, no que se refere à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

Destarte, ao tratar-se da questão não-escolar, a participação do pedagogo na gestão democrática ocorre do mesmo modo que em ambientes escolares, pois sempre que há a previsão de conhecimentos pedagógicos, independentemente do local, lá estará o pedagogo. Assim, a alínea "b" do sexto artigo, justamente traz que

a estrutura do curso constituirá-se da aplicação dos princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares.

O capricho por parte das Diretrizes estende-se sob a alínea "c" do mesmo artigo, o sexto, quando trata dos processos educativos e das experiências educacionais em ambiente escolares e não-escolares, que agora passa essas atribuições, sob a ótica da observação, análise, planejamento, implementação e avaliação desses, para a estrutura do curso, respeitado e conforme o *caput* do sexto artigo.

Frison (2004) ressalta:

o pedagogo gerencia muito mais do que aprendizagens, gerencia um espaço comum, o planejamento, a construção e a dinamização de projetos, de cursos, de materiais didáticos, as relações entre o grupo de alunos ou colaboradores. Isso significa que não basta possuir inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto, é preciso saber mobilizá-los adequadamente. (FRISON, 2004, p. 89).

Assim, indexará essas novas responsabilidades no cerne do curso, fazendo que não há como dissociar-se um do outro, ou mesmo apartar a pedagogia em dois ambientes, o escolar e não-escolar. Dessa forma, seguindo nesta perspectiva e, respeitadas as peculiaridades de cada um, seja em qualquer âmbito que a Pedagogia se dê, ela se mostrará dentro das especificidades deste artigo e os demais, sem distinções.

Sucedendo-se na análise deste sexto artigo, neste momento, a alínea "k", ao final do curso, os pedagogos deverão atentar-se a questões éticas, estéticas, e lúdicas em seu contexto profissional seja ele dentro ou fora da escola, porém carecendo sempre de unir a teoria, o seu saber acadêmico, à prática, bem como alinhando aquele à pesquisa, à extensão e à prática educativa.

Avançando na análise do documento exposto, encontrar-se-á o artigo oitavo, que em seu *caput* que trata justamente do projeto pedagógico da instituição, a integralização dos estudos que será efetivada por atividades de caráter teóricos e práticos:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - [...]

II - [...]

III - [...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica

O quarto inciso do oitavo parágrafo é de grande relevância pois explicita acerca do estágio curricular. Desse modo, desenrola-se que o estágio curricular, mais conhecido como estágio obrigatório, tem como objetivos assegurar aos graduandos a experiência do exercício profissional. O destaque fica por conta do "novo ambiente" que este estágio poderá ser realizado, no caso, o não-escolar, arrolados com a experiência que ampliem e fortaleçam as convicções éticas, conhecimentos e competências.

Apesar do ambiente não-escolar estar presente no inciso, a preferência dar-se-á nas alíneas correspondentes ao inciso, em ambientes escolares. Sendo assim, o estágio curricular será exercido prioritariamente na Educação Infantil e nos anos do Ensino Fundamental. Também o estágio curricular se dará nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, este por sua vez na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, na EJA - Educação de Jovens e Adultos -, na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica.

Moreira e Freitas (2018) ainda ressaltam:

é necessário desenvolver novas competências que exigem ainda mais da qualidade do período inicial de formação, visto a importância de sua atuação. Tornando-se fundamental manter a formação do pedagogo e prepará-lo para uma atuação em diferentes contextos culturais, sociais e educacionais. (MOREIRA, FREITAS, 2018, p.4)

Dessa forma, a legislação é pertinente em demonstrar a importância dos dois ambientes escolares. Assim, nesta ocasião, o profissional de pedagogia fica assegurado estruturalmente a desenvolver suas habilidades e aptidões em qualquer meio que estiver inserido e que a educação se fizer necessária.

Vale ressaltar que todo o exposto nesta Resolução e em todos os outros instrumentos normativos partiram de várias contribuições e que é fruto de toda uma história que perpassou demasiados anos até culminar no que se tem hoje. De fato, ainda não há um consenso de que este modelo é o ideal e nem poderia haver, pois a constância pauta-se justamente na mudança, ou seja, sempre haverá mudanças e que elas sejam boas, discutidas, relevantes para o curso e seus futuros profissionais.

Portanto, pôde-se observar através deste capítulo todo o referencial teórico que subsidia a atuação do pedagogo. Desta forma, procurou-se mostrar como as mudanças e transformações do Curso foram, de certa forma, benéficas para esse e, mais ainda, como a luta por melhorias estruturais está longe de acabar

Logo, esta análise buscou mostrar como o pedagogo foi de estar à margem para um curso referência dentro das instituições de ensino, isso deve-se não a um momento específico, que se possa pontuar, mas sim a todo o processo, evidenciando todos os aspectos positivos e negativos do que foi o curso, dentro e fora das organizações governamentais e instituições de ensino, debates, movimentos, assembleias e organizações que auxiliaram todo o processo construtivo do Curso atual.

Findando-se esta breve análise histórica e também acerca das Diretrizes Curriculares, cumprindo-se assim o objetivo disposto no primeiro capítulo, dar-se-á o seguimento do pedagogo em ambiente não-escolar. Dessa maneira, o seguinte capítulo busca justamente o que se espera deste profissional em um âmbito não-escolar, analisando-se estruturalmente o órgão em questão, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, também as atribuições necessárias para o desenvolvimento das responsabilidades deste profissional dentro da referida instituição. Portanto, dando sequência a esta análise, o seguinte mostrará como está organizado a divisão que comporá o ensino em ambientes não-escolar, distinguindo-se o caráter formal da instituição e como ela se desdobra para o efetivo

cumprimento de seu dever próprio, respeitando a legislações pertinentes, tal como sua função social.

CAPÍTULO III - O PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS.

Neste capítulo, discorrer-se-á acerca da atuação do profissional de pedagogia no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, evidenciando a estrutura do tribunal e também as que concedam visualizar a atuação, de fato, deste profissional nesta instituição de caráter judiciário, objetivando uma análise, também, que compreenda os requisitos legais de sua atuação bem como este Tribunal prevê sua atuação.

3.1 A história do Tribunal e sua composição.

A história deste Tribunal, conforme consta em seu site oficial², coaduna-se com a história da criação de Brasília. Sabe-se os motivos que levaram Juscelino Kubitschek, JK, a mudar a capital do Brasil até então, Rio de Janeiro, para um local desconhecido, no meio do Brasil, são inúmeros, um deles, definitivamente, é a razão de povoar o centro do Brasil, conforme Jatobá (2014).

JK, por sua vez, possuía um programa de governo baseado no lema "50 anos em 5". Esse tempo de 5 anos era o que ele pretendia fazer o Brasil crescer e para concretizar este plano de metas, tomou várias medidas como a construção de estradas e investimento em energia elétrica, segundo Reis Júnior (2008).

Para a construção de Brasília, ainda segundo Jatobá (2014), em 1956, então, JK lança o concurso para escolher o projeto para a construção de Brasília, tendo como ganhador Lúcio Costa, que apesar do senso comum dizer que seu projeto se assemelha com a silhueta de um avião, na verdade, assemelha-se com uma borboleta, segundo o esboço original. A construção ficou por responsabilidade do arquiteto Oscar Niemeyer.

² História do TJDF: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/institucional/historia#:~:text=Em%2025%20de%20janeiro%20de,ent%C3%A3o%20criada%20uma%20Vara%20de>

Via-se em Brasília uma excelente oportunidade de mudar de vida, no primeiro momento, através do trabalho braçal, erguendo-a. Desta feita, trabalhadores que enxergaram em Brasília esta oportunidade vieram com o intuito de triunfar sob este novo solo que crescia no horizonte. Muitos trabalhadores vieram de todo o Brasil, principalmente do Nordeste. Dentre de muitas idas e vindas, muitos pesares, no dia 21 de abril de 1960, estava pronta Brasília, a terceira capital do Brasil, conforme se evidencia na passagem de Guimarães Filho:

Chegava aqueles candangos, mortos de fome, coitados, eles corriam pras companhias construtoras, comiam tanto que tinham um desarranjo intestinal tremendo. Isso era em todo lugar. Aquelas levas de gente chegando atrás do eldorado, do sonho. Era bonito. (GUIMARÃES FILHO, 1990, p.11).

Conforme dito anteriormente, não há como discorrer acerca do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, sem antes falar da história de Brasília. Foi justamente com a edificação de Brasília e conseqüentemente sua conclusão que houve a necessidade de se instalar uma justiça para atender as devidas necessidades da população e as que ainda viriam.

Desta forma, ainda no ano de 1960, Juscelino Kubitschek, o então Presidente da República do Brasil, sanciona a Lei 3.754, datada de 14 de abril, a qual dispôs sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal de Brasília. Trazendo para esta nova capital o devido senso de justiça que permeia até os dias atuais.

Assim a presença de um tribunal deste porte visa garantir uma justiça igualitária a todos desde sua fundação até os dias atuais. De fato, inúmeras transformações ocorreram para que se pudesse chegar na atual configuração do TJDF. Transformações essas que foram bastantes benéficas, pois propiciaram a garantia do acesso à justiça bem como a ampliação dessa, nas diversas varas e instâncias.

O TJDF possui como missão:

Garantir os direitos do cidadão e a paz social por meio da solução célere, transparente e ética dos conflitos. (TJDF, 2021)

Já como visão, o seguinte:

Ser modelo de excelência na prestação jurisdicional, para transformar e pacificar a sociedade. (TJDF, 2021)

Por último e não menos importante o tribunal conta com os seguintes valores:

Ética; integridade; acolhimento; governança; inovação; efetividade; comunicação; fortalecimento da imagem do Judiciário; equidade; inclusão da diversidade; sustentabilidade; transparência. (TJDFT, 2021)

A área fim, que tem a finalidade a o desempenho da justiça em si, compõe-se da seguinte estrutura organizacional: Presidência; 1ª Vice-Presidência; 2ª Vice-Presidência e corregedoria, conforme a Resolução 2 de 16 de Março de 2021, que Estabelece a estrutura organizacional e as competências das unidades da Presidência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.

Assim, de acordo com a Resolução supracitada, a Presidência possui como Unidades Subordinadas: Laboratório de Inovação do TJDFT; Gabinete da Presidência; Gabinete de Segurança Institucional; Gabinete dos Juízes Assistentes da Presidência; Secretaria-geral da Presidência; Secretaria de auditoria Interna; Ouvidoria-Geral; Coordenadoria de Conciliação de Precatórios; Coordenadoria da Infância e da Juventude; Escola de Formação Judiciária do TJDFT - Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro e Secretaria-Geral do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.

A Primeira Vice-Presidência compõe-se, ainda de acordo com a mesma Resolução, das respectivas unidades subordinadas: Gabinete da Primeira Vice-Presidência; Assessoria da Primeira Vice-Presidência; Secretaria de Jurisprudência e Biblioteca; Secretaria de Gestão da Informação e do Conhecimento; Comissão permanente de Apoio ao Concurso para Juiz de Direito Substituto do Distrito Federal e Territórios; Coordenadoria de Apoio aos Magistrados e Centro de Inteligência da Justiça do Distrito Federal.

A Segunda Vice-Presidência por sua vez, de acordo com a mesma Resolução citada: Gabinete da Segunda-Vice Presidência; Assessoria da Segunda Vice-Presidência; Núcleo Permanente de Mediação e Conciliação; Núcleo Permanente de Justiça Restaurativa; Centro do Programa Justiça Comunitária; Centro Judiciário de Solução de Conflitos e de Cidadania da Central Judicial do Idoso; Núcleo permanente Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar e Comissão Permanente de apoios ao concurso para Servidores e para Delegação de Serviços e Notas e Registros.

Por fim há a Corregedoria: Gabinete da Corregedoria, ainda com base na Resolução 2 de 16 de Março de 2021: Assessoria Jurídica da Corregedoria; Turmas Recursais dos Juizados Especiais; Turma de Uniformização; Assessoria de Assuntos Corporativos da Corregedoria; Diretoria dos Fóruns; Coordenadoria de Correição e Inspeção Judicial; Coordenadoria de Correição e Inspeção Extrajudicial; Coordenadoria Disciplinar do TJDFT; Secretaria da Comissão Distrital Judiciária e Adoção; Núcleo Permanente de Gestão de Metas de 1º Grau; Coordenadoria de Sistemas e Estatísticas da Primeira Instância e Secretaria-Geral da Corregedoria.

A Escola de Formação Judiciária do TJDFT, órgão vinculado à Presidência no tribunal, recebe o nome do Excelentíssimo Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro, foi criada pela Lei 11.697/2008, também conhecida como Lei de Organização Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios, regulamentada pela Resolução nº 008/2008 do Pleno Administrativo do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios e iniciou suas atividades a partir da publicação da Portaria GPR nº 1096/2008, a qual se deu em 14/10/2008.

A Escola de Formação Judiciária, por sua vez, possui como missão:

existimos para contribuir com a efetividade da justiça por meio de uma educação corporativa de excelência, disponibilizando aos magistrados e servidores espaços inovadores de aprendizagem que inspirem o auto e pleno desenvolvimento. (TJDFT, 2021)

Assim, de acordo com a Resolução 2 de 16 de Março de 2021, a Escola se desmembra em algumas setores para de fato atingir seu objetivo, são elas: Secretaria da Escola de Formação Judiciária; Subsecretaria de Ensino a Distância e Novas Tecnologias; Subsecretaria de Ensino Presencial e Certificação; Subsecretaria de Pesquisa, Planejamento e Inovação e Subsecretaria de Sistemas Gerenciais de Ensino e Administração.

A educação corporativa, no âmbito do Tribunal, fica definida no Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Desta forma, ela torna-se um importante instrumento em favor da organização como um todo. Sabe-se que ela se relaciona com uma série de conglomerados de métodos que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades dos colaboradores ambicionando a garantia de mais produtividade e,

consequentemente, melhores resultados. Pode-se falar, em suma, que a educação corporativa é um processo de aprendizagem que tem como espinha dorsal, seu principal objetivo, a disseminação de conhecimentos.

Jeanne Meister (1999) explicita que "a educação corporativa é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias da organização" (p. 35). Historicamente, era comum que os colaboradores fossem, por intermédio da organização, buscar uma especialização ou formação fora da própria instituição. Com o passar dos tempos, verificou-se que seria mais eficiente que o colaborador adquirisse o conhecimento que estava em busca dentro de seu mesmo local de trabalho.

Como já foi exposto anteriormente, o mundo está cada vez mais evoluindo, novas relações, pessoais e interpessoais, se fazem presente progressivamente. As relações de trabalho ficam bastante marcadas pela era do conhecimento muito impulsionada pela globalização, assim as instituições perceberam os colaboradores como seu capital mais valioso, perceberam também que o conhecimento não era inerente às organizações, mas sim às pessoas a quem pertenciam e eram adquiridos por essas.

Sendo assim, a educação, através da educação corporativa, teve destaque frente às organizações, fortalecendo a capacitação dos colaboradores, tendo um caráter essencial para as organizações alcançarem resultados melhores. Assim, o conceito de educação corporativa surge atrelado a essa necessidade de capacitação ininterrupta dos colaboradores para que cada vez mais possam se aperfeiçoar, aprimorando-se, e trazendo melhores resultados para a organização.

Desse modo, sabe-se que no caso do setor público, esse se faz como um prestador de serviços, tendo como o Estado o dever de garantir que certos serviços sejam ofertados, garantindo à qualidade, à eficiência, à generalidade, à continuidade, à universalidade e outros princípios expressos e implícitos na Constituição Federal de 1988.

Desta maneira, Maria Sylvia di Pietro (2007), uma das maiores doutrinadoras jurídicas do país, conceitua serviço público como sendo:

toda atividade material que a lei atribui ao Estado para que a exerça diretamente ou por meio de seus delegados, com o objetivo de satisfazer concretamente às necessidades coletivas, sob regime jurídico total ou parcialmente de direito público. (PIETRO, Maria Sylvia di, 2007, p. 90)

Hely Lopes Meirelles (2003), outra grande doutrinadora jurídica, conceitua e serviço público como:

é todo aquele prestado pela Administração ou por seus delegados, sob normas e controles estatais, para satisfazer necessidades essenciais ou secundárias da coletividade, ou simples conveniências do Estado. (MEIRELLES, Hely Lopes, Direito Administrativo. São Paulo: RT, 2003, p.131).

Assim, constitui-se uma responsabilidade do Estado a seu povo assegurar que certos serviços sejam prestados diretamente por esse, se não for possível a prestação direta, o Estado, através de dois instrumentos, descentralização e desconcentração, pode fazer com outros órgãos e ou entidades públicas ou privadas ofereçam esses serviços a fim de garantir a oferta, conforme Meirelles (2003). De fato, a administração pública incorporou para si conceitos que até então só se encontravam no setor privado, assim aquela deixou de ser mais burocrática e passou a adotar um caráter mais gerencial.

Destarte, no caso em questão, setor público, os servidores necessitam adquirir conhecimentos típicos para o desenvolvimento de seu trabalho frente à organização, bem como desenvolver e implementar políticas públicas relacionadas com o bem-estar da população e para esse.

Um dos grandes exemplos que podem ser citados acerca da educação corporativa fica à cargo da Lei número 8.112, de 11 de dezembro, de 1990, a qual Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, mais precisamente no seu art. 87, onde diz:

Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional.(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei 8.112, 1990, art. 87)

Trata-se da licença para capacitação, uma licença em que seus períodos não são acumuláveis, e refere-se a um direito que o servidor faz jus. Entre outras

palavras, a cada cinco anos o servidor, à interesse de seu respectivo órgão, poderá afastar-se por até 3 meses, sem deixar de ser remunerado, a fim de participar de cursos de capacitação profissional, cursos de aperfeiçoamento ou especialização, atividades e estudos programados, estágios técnicos ou grupos de estudos.

A progressão na carreira é ouvida nos quatro cantos do funcionalismo público no Brasil. Este instrumento muito assemelha-se, no âmbito privado, à promoção de um funcionário. Já no âmbito público trata-se de uma mudança na carreira do servidor.

Cada carreira, no funcionalismo público, tem suas definições, diretrizes, instruções, procedimentos e afins. A lei que rege a carreira de magistrados, por exemplo, é diferente da lei que regem os técnicos e analistas judiciários de um tribunal. Diferentes, pois cada uma foca em uma abordagem específica para cada desenvolvimento de carreira, bem como com o que se espera de cada profissional em determinada área.

Entender a diferença entre progressão e promoção no cotidiano em geral se faz necessário, pois são esses elementos que permitem ao servidor a ascensão na carreira. Conforme explicita Carvalho (2019), a promoção é compreendida como um desenvolvimento vertical, pois o servidor público efetivo passa imediatamente de um nível para o outro superior, porém na mesma carreira. A progressão, ainda de acordo com Carvalho (2019), por sua vez, é tida como desenvolvimento horizontal e não implica necessariamente nas mudanças de níveis, pois ela é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente, isso se dá no mesmo nível da carreira a qual ele pertence. Alguns requisitos, dependendo do Estatuto em que se encontra o profissional faz-se necessário para tais instrumentos se efetivarem, como por exemplo o estágio probatório e o cumprimento de tempo de exercício, bem como avaliações periódicas de desempenho individual.

A licença capacitação, anteriormente citada, é um grande exemplo de progressão funcional. Ela tem por finalidade o aperfeiçoamento do servidor em um curso relacionado a sua área de atuação, acarretando tanto em uma melhora pessoal, bem como profissional, visto que esse aperfeiçoamento refletirá no desempenho de suas atribuições;

3.2 A inserção do Pedagogo no TJDFT

A inserção do Pedagogo no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios se dá através de concurso público. As provas, segundo o último edital datado do ano de 2007, realizado pelo CEBRASPE - Centro³ Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - são compostas por questões de conhecimentos básicos; conhecimentos complementares; conhecimentos específicos e redação em Língua Portuguesa.

O indivíduo que cumprir os devidos requisitos - obter a média para não ser eliminado, se classificar dentro dos números das vagas dispostas no edital, cumprir com as demandas sociais, não estar em débito com a justiça eleitoral, entre outros, e, de acordo, com a demanda do órgão - estará apto a tomar posse no TJDFT.

Desta forma, por exigir o nível superior, o concurso e seu devido ingresso se dão na área de Analista Judiciário - Área de Apoio Especializado e tem caráter efetivo, regidos pela Lei nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990, que Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

3.3 o papel do pedagogo no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

O trabalho pedagógico, conforme consta da Resolução 2 de 16 de Março de 2021, neste Tribunal relaciona-se com o planejamento de ensino, cuja ação vincula-se estreitamente com a atuação do pedagogo em ambiente não-escolar. Nas diretrizes e normas regulatórias, que serão apresentadas subsequentemente, que vão desde a composição do Tribunal até mesmo sua visão de futuro, estão previstas ações educacionais podendo ser de caráter gerais, específicos ou até mesmo operacionais, sempre tendo como norte o objetivo comum da Instituição a que se refere.⁴

³Link do último edital:

http://www.cespe.unb.br/concursos/TJDFT2007/arquivos/ED_1_2007_TJDFT_ABT_FINAL_18_12_07_FORM.PDF

⁴ Os instrumentos a que se refere o parágrafo são: [Resolução 2 de 16/3/2021](#); [Portaria GPR 732 2020](#); [Estrutura organizacional](#); [Missão, Visão e Valores](#); [Missão da Escola de Formação Judiciária](#); [Regimento Interno Administrativo da Secretaria do TJDFT](#);

O princípio, o embrião, da educação corporativa nasce juntamente da Lei nº 11.697, de 13 de Junho de 2008, a qual Dispõe acerca da organização judiciária do Distrito Federal e dos Territórios, onde diz:

Art. 81. Fica criado o Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa, como Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios, que tem como missão a capacitação e o aperfeiçoamento dos seus magistrados e servidores, bem como demais atividades afins.

§ 1º [...]

§ 2º A organização e o detalhamento das competências do Instituto serão definidos por ato próprio do Tribunal de Justiça

Sendo assim, este é o marco legal que institui o que depois compreender-se-á por ser a Escola de Formação Judiciária do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Vale ressaltar que as demais transformações e adequações do propósito que a Escola se propõe, conforme o segundo parágrafo da mencionada Resolução, fica à cargo do próprio Tribunal que tem autonomia administrativa para fazer sua própria organização.

Deste modo, a educação corporativa, no âmbito do Tribunal, fica definida no Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios:

Art. 224. A educação corporativa no âmbito TJDFT é competência da Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal – Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa da Justiça do Distrito Federal e dos Territórios Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro –, em consonância com as diretrizes do Planejamento Estratégico desta Corte e em observância aos seguintes princípios:

I– universalidade do ensino, possibilitando acesso às ações educacionais, em igual oportunidade, a magistrados e servidores do TJDFT;

II – eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos seus serviços;

III – vinculação das ações educacionais aos interesses institucionais;

IV – fomento à pesquisa, estudo, desenvolvimento profissional e disseminação do conhecimento.

Observa-se neste art. 224 como através da educação pretende-se atingir os objetivos da prestação de serviços que o Tribunal se propõe a prestar. Como uma

diretriz geral, que impulsiona toda a questão da educação corporativa, este artigo e seus respectivos incisos buscam uma educação para todos, nas mesmas igualdades de oportunidades, servidores e magistrados, bem como os interesses educacionais estarem vinculados às ações educacionais, beneficiando a eficiência, eficácia e efetiva na prestação dos serviços.

Na criação do Instituto de Formação Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro não há uma aleatoriedade em sua concepção, pelo contrário, a finalidade do instituto, por vezes, assemelha-se às próprias diretrizes da criação do Tribunal, compondo um objetivo comum entre eles.

Deste modo, o Instituto possui, de acordo com o supracitado Regimento, finalidades que refletem esse caráter da educação corporativa em prol da organização em si.

Antes de fazer uma intersecção acerca da análise dos instrumentos referente a esfera de atuação dos pedagogos, ainda se faz necessário demonstrar outro art. 226, ainda do Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, onde:

Art. 226. Compete ao Instituto:

I – planejar, coordenar, desenvolver e avaliar as atividades relativas à formação e aperfeiçoamento de magistrados e servidores do TJDFT;

II – promover o desenvolvimento de competências profissionais e organizacionais e a educação corporativa de magistrados e servidores do Tribunal;

III – fomentar pesquisas, estudos e debates sobre temas relevantes para o aprimoramento dos serviços judiciários e da prestação jurisdicional;

IV – fornecer suporte à pesquisa, produção, catalogação e disseminação de conhecimentos, contribuindo para a gestão do conhecimento no TJDFT;

V – promover e organizar simpósios, trabalhos e pesquisas acerca de matéria relacionada com técnicas que possibilitem a melhoria da qualidade e produtividade das atividades e objetivos do Tribunal;

VI – administrar e gerir os recursos orçamentários que lhe forem destinados, de acordo com as normas pertinentes de administração financeira, bem como as normas e orientações fixadas pelo Tribunal;

VII – auxiliar na celebração, execução e acompanhamento de convênios, acordos de cooperação ou instrumentos congêneres que tenham por objeto treinamento e desenvolvimento de pessoas e realização de pesquisas;

- VIII – formular sugestões para aperfeiçoar o ordenamento jurídico;
- IX – desenvolver outras atividades inerentes à sua competência.

Acerca destas novas perspectivas apresentadas, pode se fazer um paralelo com o capítulo anterior, quando esse refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Sendo assim, far-se-á um cotejo no que concerne às Diretrizes Curriculares e concepções deste Tribunal tendo como o centro de análise o profissional de educação, o Pedagogo.

Destarte, há de se trazer à tona desta análise a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que se refere justamente no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. À vista disto, esta Resolução fará parte deste capítulo para, ao menos, verificar como a atuação do pedagogo está sendo desenvolvida em sua área de atuação que, neste caso, consiste em uma área não-escolar.

Para isso, primeiramente, há de buscar o artigo 4 da supracitada Resolução, que retrata o fato que o Curso de Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, porém a estes casos o Curso não se restringe-se. O mencionado artigo ainda fala que o Curso em si se destina também à formação em outras áreas na quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

Concernente ainda no tocante à formação dos pedagogos, há a presença do parágrafo único que subsidia o *caput* do quarto artigo. Nele há a ampliação do que se entende por atividades docentes que, conforme explicitado no parágrafo, compreendem a participação na organização e gestão de sistemas de ensino, englobando, o prescrito em seu inciso terceiro, a produção e difusão do conhecimento científico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Os artigos supracitados, agora atrelam-se a figura do profissional de educação, no que se refere ao prescrito no artigo 4 das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e, nesta ocasião, no artigo 5 que refere-se à aptidão do

egresso do curso de Pedagogia em trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo e participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

Deste modo, verifica-se através das Diretrizes que o campo das atribuições do Pedagogo é vasto. Por outro lado, a necessidade por parte do Tribunal de se materializar e concretizar a educação corporativa faz com que certos conhecimentos, os pedagógicos, emergjam neste novo cenário representado pelo sistema judiciário.

Ressalta-se que as requisições das atribuições do Pedagogo frente ao Tribunal estão respaldadas nas próprias Diretrizes Curriculares, complementando-se nos demais instrumentos normativos e regulatórios próprios do TJDF, como por exemplo o Regimento Interno Administrativo da Secretaria do TJDF e a Resolução 2 de 16 de Março de 2021. Sendo assim, essa Corte Jurisdicional ao tratar de conhecimentos específicos, contidos neste Regimento e, nos seus respectivos artigos, que fazem parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia, imbuí a este profissional a responsabilidade acerca da educação corporativa para se desempenhar com propriedade todos os seus respectivos componentes e dar seguimento ao que o Tribunal de propõe no âmbito da educação.

Muito das competências atribuídas a este profissional advém ainda da sua graduação, garantido-se assim, ainda que superficialmente, um modo efetivo de se adentrar nos mais diversos meios de atuação do pedagogo. Desse modo, o Pedagogo encontra-se preparado para atuar nas mais diversas instâncias e esferas, da escolar a não-escolar, com o devido respaldo constante nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Nesta ocasião, ao falar da estrutura curricular do Curso de Pedagogia, revela-se através do artigo 8 das DCN acerca da integralização dos estudos que dar-se-ão, entre outros, através da efetivação por meio do estágio curricular, assegurando-se a experiência profissional em ambientes escolares e não-escolares na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, na Educação de Jovens e Adultos e na participação em

atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

Isto posto, há de se ressaltar que as necessidades profissionais da área de educação requisitada por parte das organizações, sejam elas públicas ou privadas, governamentais ou não-governamentais, encontram os devidos respaldos na estrutura curricular do curso, ocasionando que o Pedagogo esteja apto para exercer sua profissão nos mais diversos locais, mesmo sendo em locais não rotineiros para a profissão, no caso, em ambiente não-escolar.

Antes mesmo desta profissionalização em âmbito escolares e não-escolares advir do curso, muito dessas atribuições eram designadas a diferentes profissionais de diversas áreas, o que comprometia os desempenhos dessas tarefas em si, pois os conhecimentos específicos atribuídos, e almejados pelas instituições, a essas competências necessariamente encontram-se, a partir da respectiva Resolução CNE/CP nº 1, dentro do Curso de Pedagogia.

Consoante com as atribuições do profissional de pedagogia em um ambiente não-escolar, o trabalho desenvolvido por este profissional relaciona-se com o planejamento de ensino para atingir os fins de acordo com o planejamento da já mencionada Instituição, bem como a satisfação pessoal de cada um, quando propício.

Evidencia-se como as competências do Instituto assemelham-se com as atribuições do pedagogo em ambiente não-escolar. Não é por um acaso que há necessidade deste profissional nesta organização governamental para desempenhar este papel trazido à luz das competências do Tribunal, pois apenas este profissional é capaz de desenvolver com afinco essas atividades de cunho educacionais.

Percebe-se ainda, segundo o art. 226, como este dispositivo preocupou-se com a capacitação continuada de seus colaboradores a fim de que contribuam cada vez mais para a melhoria da qualidade, bem como da produtividade, das atividades e objetivos do TJDFT.

Em um sentido mais amplo, porém dentro da própria Escola, há através da própria unidade da Escola de Formação Judiciária do TJDFT - Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro, algumas competências que de dissolvem nas unidades subordinadas

a fim de que elas possam de fato executar as ações correspondentes ao propósito da Instituição, neste caso a Escola

Desse modo, o Tribunal percebeu os efeitos benéficos que a educação corporativa poderia trazer dentro de seu âmbito de atuação e passou a investir mais nela. Dentro da esfera de sua competência, em seu campo administrativo, organizou todo seu aparato organizacional para que se pudesse chegar a esse fim. A educação corporativa, então, neste Tribunal vai além do processo de aprender, da aquisição de conhecimentos, onde observa-se, no art. 225 do Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios:

Art. 225. O Instituto de Formação Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro possui as seguintes finalidades:

I – melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, por meio da educação corporativa;

II – desenvolvimento permanente dos magistrados e servidores do TJDFT;

III – desenvolvimento das competências dos magistrados e servidores necessárias ao alcance da missão e visão, em consonância com os valores do TJDFT;

IV – orientação e realização de pesquisas institucionais e sociojurídicas.

O intuito desta organização visa constituir o caráter educativo, de fato, porém alinhado com os objetivos próprios da entidade. Assim, é oferecidos para que os servidores e magistrados possam se qualificar ainda mais em prol da organização que se situam.

Ainda de acordo com a Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, porém, neste momento, analisando o art. 160, tem-se:

Art. 160. Os eventos de capacitação de pessoal são regulamentados por este Regimento e pelas disposições específicas do Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa da Justiça do Distrito Federal e dos Territórios Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro.

Parágrafo único. Somente serão considerados eventos de capacitação aqueles que estiverem de acordo com as necessidades institucionais do Tribunal, que forem estritamente necessários à atualização profissional do magistrado e do servidor e que estiverem em consonância com as atividades desenvolvidas no TJDFT.

Este artigo tem sua importância devido a regulamentação da definição acerca dos eventos de capacitação no âmbito do tribunal, ficando delimitado, a partir deste artigo, contido nesta Resolução, bem como as demais regulamentações a posteriori que o Instituto de Formação trará na esfera de sua competência.

O parágrafo único que acompanha o artigo é enfático ao delimitar o que são considerados os eventos de capacitação, pois na visão do dispositivo e, conseqüentemente, do Desembargador que sancionou a respectiva Resolução, considera-se tais eventos aqueles que estão em conformidade com as necessidades organizacionais do próprio Tribunal, ainda aqueles que estiverem rigorosamente ligados à inovação profissional de seu quadro de funcionários, bem como considera-se eventos de capacitação aqueles que estiverem precipuamente em concordância com as atribuições exercidas no Tribunal.

Para que seja efetivado de fato o que está prescrito no art. 160, necessitou-se delimitar alguns aspectos que comporão a educação corporativa no TJDF. Logo, o artigo que se sucedeu, agora, o art. 161, mostrou a preocupação em nortear, através de delimitação de alguns conceitos, como se dará os cursos e as ofertas de ações educacionais que a Escola de Formação Judiciária proporá dentro de sua jurisdição. Assim, o art. 161 traz o seguinte:

Para os fins deste Regimento, entende-se por:

I – capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II – gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição;

III – eventos de capacitação: cursos presenciais, fechados ou abertos; cursos à distância; treinamentos em serviço; seminários; congressos; cursos de pós-graduação *latu sensu*; cursos de pós-graduação *stricto sensu*—mestrado, doutorado e pós-doutorado – que contribuam para o desenvolvimento do magistrado e do servidor e que atendam aos interesses do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios;

IV – Planejamento Estratégico do Instituto – PEI: instrumento anual que define os objetivos, as estratégias e os indicadores de desempenho a serem alcançados pelo Instituto.

Dessa forma, vemos que há necessidade de trazer para o Tribunal esses respectivos conceitos e a visão que esse terá sob eles. Assim, a imprescindibilidade deste Órgão em demonstrar sua perspectiva acerca destes conceitos faz com que ele espere que esses conceitos se desdobrem nos respectivos órgãos subordinados a fim de que se traduza na materialidade que tenha por finalidade a educação capacitante dos servidores e magistrados.

Sendo assim, a educação corporativa será baseada nestes pilares, pois assim todo e qualquer ação educacional que estiver sob este ponto de vista dentro desta base edificadora será considerada dentro do prisma da educação que a Escola de Formação Judiciária se propõe como visão e missão.

Vale ressaltar as definições de alguns incisos presentes no art. 161. No primeiro inciso, por exemplo, há a definição de capacitação sobre a perspectiva do TJDF, o que chama atenção em especial é a presença do vocábulo "permanente", pois isso demonstra que a capacitação não é um projeto temporário que perpassa apenas algum período de tempo, pelo contrário, ela é um processo duradouro de aprendizado, conforme explicita o inciso. Ainda vale destacar que as competências institucionais serão atingidas, porém não são elas que deverão ser aprimoradas e sim o desenvolvimento de competências individuais, logo, é por meio dessas que serão atingidas aquelas, constituindo assim as competências individuais um meio para que a Instituição atinja seus objetivos institucionais.

A gestão por competências, localizada no segundo inciso do artigo em questão, está interligada ao departamento de recursos humanos e é uma metodologia utilizada por esse setor para que se possa coordenar, bem como evoluir, as habilidades técnicas também comportamentais do quadro de funcionários da instituição, tendo o colaborador como o centro do processo, pois é visto no profissional o seu papel de destaque e como isso pode afetar as atividades da instituição acarretando nos resultados coletivos dela. Desse modo, esta metodologia tem por intuito reconhecer as expectativas das organizações para seu quadro de funcionários, conforme explicita Batalha (2019).

O último inciso refere-se ao PEI - Planejamento Estratégico do Instituto. Através deste instrumento que a Escola de Formação Judiciária vai basear seus

objetivos, pois é por meio do PEI que estarão definidos, de modo mais genérico, aquilo que se espera anualmente do Instituto no decurso de objetivos, estratégias e indicadores de desempenho a serem alcançados.

Seguindo a análise, nesta ocasião, de acordo com a Resolução 2 de 16/03/2021, que estabelece a estrutura organizacional e as competências das unidades da Presidência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, tem-se:

Art. 237. À Escola de Formação Judiciária do TJDFT Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro — EFJ compete:

I – promover educação corporativa no TJDFT;

II – orientar e realizar pesquisas institucionais e sociojurídicas.

Desta forma, pode-se atentar para como as competências atribuídas à Escola estão alinhadas com a sua própria missão, evidenciando assim um caráter efetivo de transformação social, jurídica através da educação e por meio desta.

Sob o ponto de vista do art. 237, da anunciada resolução, há de se perceber como esse dispositivo traz, legalmente, a presença da educação corporativa no campo do Tribunal. Deste modo, ela transcende as várias camadas existentes na instituição, de magistrado a servidor, pois ela tem objetivos gerais e específicos, que vão desde assuntos polêmicos e transversais até promoções em carreiras.

Além da competência atribuída em seu primeiro inciso do art. 237, a Escola ainda tem por competência a área fim de que o Tribunal tem por existência as áreas sociojurídicas onde pode-se observar no inciso III. Desta feita, este fato faz-se importante para todo o sistema jurídico em si, pois através destas pesquisas pode-se levantar questões relevantes acerca das próprias leis: execuções, elaborações, entre outros.

Neste caso, as discussões, debates e afins compõem todo um cenário para a desenvoltura do sistema jurídico mais igualitário e justo, visto que as leis em si precisam de alterações conforme a sociedade também evolui. Deste modo algumas normas jurídicas ficam, de certo modo, antiquadas aos olhos da nova sociedade em face mesmo das novas concepções sobre o mundo em si.

Então, ter como falar a respeito das leis e como elas podem se materializar no mundo jurídico tem sua devida relevância, pois é a partir dessas ações que os entendimentos no que se refere às interpretações das leis podem ser unificados trazendo assim um efeito jurídico mais seguro tanto para sociedade quanto para quem aplica

Em um sentido mais amplo, porém dentro da própria Escola, há através da própria unidade da Escola de Formação Judiciária do TJDFT - Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro, algumas competências que de dissolvem nas unidades subordinadas a fim de que elas possam de fato executar as ações correspondentes ao propósito da Instituição, neste caso a Escola.

À frente da escola, pode-se dizer na presidência, está o Diretor-Geral que é revestido de poderes que fazem a Escola dar o seguimento necessário à educação corporativa. Desse modo, a ele é imbuído o poder necessário de fazer o conhecimento ser adquirido, tendo para si a responsabilidade, juntamente com os demais membros de sua equipe, de formular as estratégias indispensáveis concernentes aos propósitos e objetivos da Instituição.

Sendo assim, ao Diretor-Geral da Escola de Formação Judiciária, nomeado pelo Presidente do Tribunal, a ser exercido por magistrado, compete, segundo a Resolução 2 de 16/03/2021, art.238:

IV — formalizar parcerias com outras escolas, instituições de ensino e pesquisa e outras afins, visando à promoção da educação corporativa no âmbito do TJDFT;

VIII — selecionar eventos externos de interesse institucional para participação de magistrados, visando à complementação dos cursos de aperfeiçoamento e indicar docentes da Escola para se atualizarem.

Consoante com a Resolução de número 2, há outra de número 4 de 30/03/2009, onde encontra-se um dispositivo, Art. 2º, parágrafo 2º, onde diz:

§ 2º. Ao Diretor-Geral caberá a coordenação geral dos cursos e das atividades de formação e aperfeiçoamento de magistrados, conforme atribuições definidas em ato próprio.

Destarte, percebe-se o zelo por parte desta organização pública, pois deu a este cargo, Diretor-Geral, às atribuições imprescindíveis, bem como a devida

autonomia, para organizar os cursos em geral e, especificamente, os cursos de formação e aperfeiçoamento de magistrados.

Desta feita, logo abaixo do Diretor-Geral, encontram-se as figuras do Coordenador-Geral e do Vice Coordenador-Geral, importantes elos que se fundem àquele na missão de desenvolver a educação corporativa nas mais diversas instâncias do órgão.

Segundo a mesma resolução, a de número 4, porém no art. 239, o qual traz as competências do Coordenador-Geral e ao Vice-Coordenador-Geral da Escola de Formação Judiciária, temos:

I — [...]

II — aprovar o modelo teórico e prático dos cursos de formação e aperfeiçoamento de magistrados para fins de vitaliciamento, promoção e remoção;

III — aprovar o conteúdo programático dos cursos e das atividades, à luz das exigências da jurisdição prestada pela Justiça do Distrito Federal;

IV — aprovar a escolha dos docentes para os cursos de magistrados e servidores;

V — indicar a participação do corpo docente da Escola para fins de atualização e aperfeiçoamento;

VI — [...]

VII — [...]

Observa-se como estes dispositivos já começam a moldar, em um primeiro momento, os cursos que o Tribunal disporá futuramente. Já há a presença aqui dos modelos teóricos dos cursos em questão, bem como os conteúdos programáticos que esses cargos deverão aprovar, assim também na escolha dos docentes que ministrarão os cursos.

Nota-se que a estrutura conteudista dos cursos, e também da Escola, agora deixa de estar no plano das ideias para se concretizar. A moldagem de como ela é conhecida parte de cima para baixo, do modelo mais estratégico para o mais técnico e logo para o mais operacional.

Destarte, começar-se-á a desenrolar com mais afinco a educação corporativa nas unidades administrativas subordinadas, no intuito de trazer mais uma roupagem a fim de se materializar a educação como um todo. A Secretaria da Escola de

Formação Judiciária, por sua vez, é órgão subordinado à unidade da Escola de Formação Judiciária, que tem por competência, segundo a Resolução 2 de 16/03/2021, o art. 240:

Art. 240. À Secretaria da Escola de Formação Judiciária — SEEF compete:

I — definir diretrizes, acompanhar a elaboração e aprovar o plano estratégico da Escola, bem como coordenar a execução de seus projetos e iniciativas;

II — orientar e articular a elaboração do plano anual de capacitação;

III — aprovar o modelo didático-pedagógico da Escola, bem como suas atualizações;

IV — aprovar a realização de soluções educacionais de formação inicial e continuada de magistrados e servidores;

V — aprovar o itinerário formativo de servidores, em consonância com as competências profissionais e técnicas mapeadas, exigências normativas e levantamentos de necessidades;

VI — aprovar soluções educacionais de formação inicial e continuada de magistrados para credenciamento na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — ENFAM;

VII — planejar, dirigir e orientar a criação de espaços inovadores de aprendizagem e iniciativas para disseminar a cultura da inovação no TJDFT;

VIII — estabelecer diretrizes e aprovar a realização de pesquisas com vistas à produção e à disseminação do conhecimento;

IX — firmar parcerias com instituições públicas para promover soluções educacionais por meio do intercâmbio de conhecimentos e de recursos;

X — definir diretrizes e elaborar proposta orçamentária anual alinhada ao plano anual de capacitação;

XI — definir diretrizes e monitorar a criação e a atualização de trilhas de aprendizagem;

XII — planejar, dirigir e orientar a criação e a oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu da Escola.

Antes há, praticamente, toda a conceituação em um plano teórico, já neste momento, após esses dispositivos, há uma outra perspectiva. Doravante, há a construção, de fato, dos componentes que farão parte da infraestrutura de todo e qualquer curso presente nesta instituição, constatado, então, através de alguns verbos presentes neste artigo, aprovar, definir, entre outros, esses elementos concebidos.

A Secretaria da Escola de Formação Judiciária tem importantes atribuições de caráter geral que norteiam todo o Instituto, de acordo com a referida Resolução. No primeiro inciso do referido artigo, há a presença do Plano Estratégico da Escola, que compete à Secretaria a definição das diretrizes do Plano Estratégico, sua aprovação, bem como acompanhar sua elaboração, coordenando a execução de projetos e iniciativas contidas no Plano.

Um plano estratégico consiste em um instrumento que contenha os objetivos e metas alcançáveis dentro da organização, que são incluídas desde a definição de metas, como também as tomadas de decisão e ações efetivas que servirão de meio para alcançar o que antes fora proposto. Sendo assim, esse plano servirá como um meio - metodologias - para que se cumpra os objetivos de uma organização, conforme Siteware (2019). Dentro do Tribunal, é seguindo esse molde que se traduz um plano estratégico no âmbito da Secretaria, pois é através dele que se dará os meios que serão desmembrados nos setores subalternos para alcançar o que antes foi definido nos objetivos do Tribunal.

No seguinte inciso, de número dois, há o Plano Anual de Capacitação, que se atrela com o setor de Recursos Humanos, consistindo também em um planejamento no tocante a eficiência dos colaboradores ao desempenhar suas funções, pois trata de identificar as lacunas referente a capacitação em seu quadro de funcionários, gerenciando essa necessidade em face das competências individual de cada um.

No terceiro inciso encontra-se sob a competência da Secretaria a aprovação do modelo didático-pedagógico da Escola, bem como suas atualizações. Entende-se por modelo didático-pedagógico, grosso modo, segundo Santos e Nakashima (2010) como:

A essência teórica do Modelo Didático-Pedagógico se sustenta na condição de liberdade do estudante pensar individualmente, com acesso aos programas de estudo que favorecem o aprendizado autônomo e conseqüentemente a aprendizagem. (SANTOS, NAKASHIMA, 2010, p. 4.247)

Ainda acerca deste assunto, Masetto (1996) discorre que o modelo didático-pedagógico sob o embasamento em referências de estudiosos contemporâneos a respeito das práticas de ensino e metodologias de aprendizagem, proporcionando a compreensão para a reflexão das ações pedagógicas por parte dos docentes, bem

como suas relações com o planejamento e avaliação das contribuições relevantes para a aprendizagem.

Deste modo, adentrar-se-á no âmbito das competências da secretaria, que compõem à Escola de Formação Judiciária e propiciam uma melhor desenvoltura para o desdobramento do ensino e capacitação dos servidores, magistrados e comunidade dentro desta organização, acarretando àqueles que fazem parte desta organização governamental na educação corporativa.

Primeiramente, há a Coordenadoria de Ensino Presencial, uma importante coordenação que desenvolve, presencialmente, os desdobramentos necessários para atingir o objetivo da educação corporativa, a qual compete, segundo a Resolução 2 de 16/03/2021:

Art. 245. À Coordenadoria de Ensino Presencial – COEPE compete:

I – propor as soluções educacionais presenciais que comporão o plano anual de capacitação, considerando o papel de disseminação da cultura da inovação da Escola;

II – coordenar o planejamento e elaboração do projeto pedagógico da Escola, bem como suas atualizações;

III – coordenar o desenvolvimento, a oferta e a execução das soluções educacionais presenciais da Escola;

IV – coordenar e acompanhar o credenciamento das soluções educacionais presenciais na ENFAM;

V – disseminar a cultura de inovação na educação presencial, bem como a utilização de espaços inovadores de aprendizagem;

VI – coordenar a elaboração da programação anual de soluções educacionais presenciais;

VII – coordenar a realização de certames para comprovar o domínio do conhecimento pelos magistrados e servidores em temas de interesse do TJDF;

VIII – coordenar a implantação de práticas e de políticas voltadas à qualificação e valorização de docentes atuantes no ensino presencial da Escola.

Art. 246. Ao Núcleo de Coordenação Pedagógica – NUPED compete:

I – elaborar o projeto pedagógico da Escola, bem como suas atualizações;

II – prestar apoio pedagógico aos docentes para o desenvolvimento de soluções educacionais presenciais;

III – propor políticas de valorização e operacionalizar a capacitação e a qualificação de instrutores internos.

Art. 247. Ao Núcleo de Soluções Educacionais Presenciais – NUEPE compete:

I – apoiar a proposição e oferta de soluções educacionais presenciais;

II – realizar estudos e pesquisas sobre tendências educacionais inovadoras;

III – coordenar a utilização de espaços inovadores de aprendizagem;

IV – operacionalizar a realização de certames para comprovar o domínio do conhecimento de magistrados e servidores em temas de interesse do TJDF;

V – operacionalizar o processo seletivo de docentes para soluções educacionais presenciais.

Art. 248. Ao Núcleo de Atendimento e Apoio Logístico Educacional – NUAPE compete:

I – [...];

II – [...];

III – divulgar as ações educacionais da Escola nos meios de comunicação internos e externos.

Esta Coordenação desempenha uma importante função com relação à educação no âmbito presencial, pois a distância fica à cargo de outra unidade. Desse modo, a COEPE responsabiliza-se por trazer para dentro das instalações físicas do Tribunal as ações educacionais necessárias para o bom entendimento da educação corporativa.

A Coordenadoria de Ensino Presencial desdobra-se em Núcleo de Coordenação Pedagógica, Núcleo de Soluções Educacionais Presenciais e em Núcleo de Atendimento e Apoio Logístico Educacional. À cada um destes núcleos são distribuídas funções relativas ao ensino presencial dentro de suas respectivas atribuições, cujo objetivos são definidos e desenrolados nestes núcleos a fim de que, efetivamente, se tenha, presencialmente, a capacitação, aperfeiçoamento dos servidores e magistrados, materializando a educação corporativa. No primeiro núcleo há, nos referidos incisos constantes nesta Resolução, importantes dispositivos que contribuem para a formulação dos cursos oferecidos pelo Tribunal.

Logo no primeiro inciso, há a responsabilização pela elaboração do projeto pedagógico da Escola, bem como suas atualizações, que subsidiará de forma presencial as ações educacionais. Também conhecido por proposta pedagógica, o projeto pedagógico é, segundo Menezes (2001), um instrumento que possui um caráter generalista, cujo documento apresenta as finalidades, concepções e

diretrizes da atividade da Escola. Destarte, o referido autor ainda referencia que cada projeto pedagógico é exclusivo de cada instituição de educação, seja ela no âmbito escolar ou não-escolar, tornando-se praticamente impossível um ser idêntico ao outro ou até mesmo parecido com o de outra escola. Assim não há um projeto pedagógico padrão, ou um modelo a ser seguido, que sirva a todas as instituições, pois cada uma tem suas peculiaridades, estando inseridas em um contexto diferentes das demais, representadas por suas próprias condições sejam elas físicas, materiais ou financeiras, relacionando-se com o que está em sua volta, por exemplo, a sociedade que a circunda.

No âmbito escolar, de fato, requerer-se-á, conforme Campos, Vieira, Sousa e Silva (2005), a participação de todos os sujeitos ativos e passivos para a elaboração do projeto pedagógico. Desta forma a construção da proposta pedagógica conta com toda a comunidade alunos, funcionários, pais, professores, a própria sociedade, envolvendo assim, por exemplo, o campo mais estratégico, o campo tático até o mais operacional. Em suma, o projeto pedagógico é um documento cuja razão de existir baseia-se em estruturar a orientação de uma instituição educacional.

Ainda segundo Menezes (2001), o projeto pedagógico leva em consideração alguns aspectos em sua composição, tais como: Histórico e identificação da instituição de ensino e da entidade mantenedora; Fins e princípios norteadores; Diagnóstico e análise da situação da escola; Definição dos objetivos educacionais e metas a serem alcançadas; Seleção das ações; Organização curricular; Forma de gestão administrativa e pedagógica da escola; Avaliação; Organização da vida escolar e do regime escolar; Capacitação continuada de pessoal; Profissionais envolvidos na Proposta Pedagógica; entre outros.

Sendo assim, no Tribunal, ao tratar-se do projeto pedagógico esses elementos sobreditos são levados em consideração. Dessa forma, esse documento elenca em seu corpo esses atributos situando a instituição de ensino, Escola de Formação Judiciária, no mundo, definindo as etapas indispensáveis para que se cumpra as pretensões projetadas pela Escola.

Deste jeito, o projeto pedagógico, no âmbito do TJDF, visa fornecer para a própria instituição sua imagem, estabelecendo responsabilidades para todos os envolvidos direta ou indiretamente.

Ainda sobre as atribuições desta Coordenadoria, tem-se no inciso sétimo um importante instrumento que se traduz em avaliação dos conhecimentos dos magistrados e servidores a fim de que se possa avaliar, mensurar e comprovar, efetivamente, o conhecimento adquirido por esses durante as ações educacionais a respeito dos temas de interesses do Tribunal. Desse modo, averiguar-se-á de maneira correccional os desvios fora do padrão previamente estabelecidos nos planos de metas com o propósito de assegurar a educação corporativa em seu sentido mais eloquente.

Continuando, neste momento, no art. 246, mais precisamente no seu inciso terceiro, há presente uma significativa ferramenta que é vista também na educação escolar, pois trata-se justamente da formação continuada e qualificação dos instrutores que atuarão na ações educacionais, valorizando os profissionais, capacitando-os de forma a se atualizarem na medida que for possível para não deixar à mercê suas práticas pedagógicas, bem como suas metodologias frente aos novos desafios apresentados pelos discentes.

Esta Coordenadoria ainda é responsável, conforme o art. 247, inciso quarto, de se certificar, vestindo-se da figura do Tribunal, através de certames referentes às ações educacionais que tem por intuito a comprovação do domínio do conhecimento daqueles que se candidatam aos cursos de capacitação, aperfeiçoamentos e afins em temas de interesses precípuos do Tribunal.

Vale ressaltar que a Pandemia do Covid-19 que foi desencadeada no início ano de 2020, apesar de haver evidências que o vírus já circulava no final do ano de 2019, repercutiu em vários setores da sociedade. Nenhuma área seja ela essencial ou não deixou de ser afetada por essa pandemia que consistia em um vírus que era transmitido através do ar, saliva, espirro, tosse, muito semelhante à gripe, porém com uma taxa de mortalidade maior em relação a essa.

Deste modo, todas as relações foram afetadas de modo mais geral até mesmo ao mais pessoal. Vários estabelecimentos foram fechados, escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas⁵, muitos locais adotaram o regime de Home

⁵<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-do-distrito-federal-suspende-aulas-por-mais-15-dias>

Office⁶ para darem continuidade às atividades laborais. Sendo assim muitos desses locais tiveram que se adaptar a esse novo jeito de se relacionar e trabalhar. Os órgãos públicos não foram diferentes, também tiveram que se adaptar a este novo modelo imposto pela Pandemia do Coronavírus.

Assim sendo, dentro da organização que trata esta análise, uma Coordenadoria ganhou mais destaque pois viu o mundo todo, no caso mais específico o Brasil, adentrar dentro de seu nicho de uma forma mais abrupta, porém bastante proveitosa a ponto de poder exercer tudo aquilo que a Unidade estava pronta para oferecer.

Assim, a Coordenadoria de Ensino à Distância e Novas Tecnologias fica responsável por ser o núcleo específico para atividades à distância e semipresenciais. Deste modo compete-lhe, em concordância com a Resolução 2 de 16/03/2021:

Art. 241. À Coordenadoria de Ensino à Distância e Novas Tecnologias — COEDI compete:

I – propor as soluções educacionais semipresenciais e à distância que comporão o plano anual de contratações da COEDI, considerando o papel de disseminação da cultura da inovação próprio da Escola;

II – coordenar a elaboração do projeto pedagógico da Escola, bem como suas atualizações;

III – coordenar o desenvolvimento e adaptação das soluções educacionais semipresenciais e à distância da Escola;

IV – coordenar a elaboração da programação anual de soluções educacionais semipresenciais e à distância;

V – coordenar e acompanhar o credenciamento das soluções educacionais semipresenciais e à distância na ENFAM;

VI – coordenar a oferta das soluções educacionais semipresenciais e à distância destinadas a servidores, magistrados e à sociedade;

VII – buscar parcerias com escolas de governo para otimização de recursos voltados à oferta do ensino à distância de amplo alcance;

VIII – coordenar a gestão do conhecimento produzido nas soluções educacionais à distância da Escola;

IX – dirigir práticas voltadas à qualificação e à valorização de docentes atuantes no ensino semipresencial e à distância da Escola;

⁶<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus#:~:text=%C3%89%20uma%20pr%C3%A1tica%20prevista%20em,ele%20pode%20trabalhar%20de%20casa%E2%80%9D.>

X – coordenar o plano de comunicação da Escola, elaborado com foco no fortalecimento da imagem e dos valores da Escola e do TJDFT;

XI – gerenciar o desenvolvimento e implementação do portal educacional, possibilitando experiências inovadoras para o público-alvo da Escola;

XII – gerenciar o desenvolvimento das soluções tecnológicas de gestão dos processos administrativos e de ensino-aprendizagem.

Art. 242. Ao Núcleo de Criação de Soluções Educacionais à Distância – NUEDI compete:

I – apoiar a proposição de soluções educacionais semipresenciais e à distância;

II – apoiar a elaboração e utilização do projeto pedagógico da Escola nas soluções educacionais à distância;

III – orientar pedagogicamente o planejamento instrucional das soluções educacionais à distância e semipresenciais;

IV – coordenar a execução dos projetos de criação de soluções educacionais à distância e semipresenciais;

V – dirigir a produção de mídias e a transposição didática dos conteúdos para páginas interativas;

VI – credenciar as soluções educacionais à distância e semipresenciais na ENFAM;

VII – analisar os insumos da avaliação de impacto e de reação dos alunos e do docente para melhorias da solução educacional;

VIII – apoiar política de intercâmbio de experiências e cessão de soluções educacionais à distância de escolas de governo;

IX – executar ações voltadas à gestão do conhecimento produzido nas soluções educacionais à distância da Escola;

X – operacionalizar o processo seletivo de docentes para soluções educacionais semipresenciais e à distância da Escola;

XI – realizar treinamento em serviço e ofertar soluções educacionais para aprimoramento dos conteudistas e tutores atuantes no ensino à distância da Escola.

Art. 243. Ao Núcleo de Oferta de Soluções Educacionais à Distância – NUODI compete:

I – gerenciar os ambientes virtuais de aprendizagem da educação à distância;

II – desenvolver e monitorar o learning analytics no ambiente virtual de aprendizagem, de modo a apoiar o trabalho pedagógico na educação à distância;

III – gerenciar o processo de inscrição dos participantes das soluções educacionais à distância e semipresenciais;

IV – configurar o ambiente virtual de aprendizagem de acordo com a matriz de desenho instrucional da solução educacional;

V – promover práticas de personalização da aprendizagem nas salas de aula virtuais;

VI – ofertar soluções educacionais semipresenciais e à distância para servidores, magistrados e sociedade;

VII – gerenciar as aulas síncronas, apoiando o docente no desenvolvimento das estratégias pedagógicas;

VIII – realizar os procedimentos administrativos necessários à conclusão das soluções educacionais à distância ou semipresenciais.

Nota-se que ainda também há a presença necessária do Projeto Pedagógico, no âmbito das atividades à distância e semipresenciais, compondo assim as respectivas atribuições dentro e fora do Tribunal a que esses propõem-se a desempenhar.

Há resquícios de semelhanças entre esta Coordenadoria e anterior, porém ambas desempenham suas respectivas atribuições dentro do seu campo, consolidando os campos necessários para a efetivação, de fato, da educação corporativa em todo o Tribunal.

Ressalta-se dentro das atribuições desta Coordenadoria o fator tecnologia. Este elemento é um dos grandes responsáveis pelos resultados concretos que esta Unidade pretende alcançar. Aliado à pandemia, a tecnologia torna-se um fator propulsor para várias questões que ainda estavam engatinhando nesse quesito modernidade. O mundo, principalmente o Brasil que não teve, até então, esta cultura forte de tecnologia arraigada consigo, viu-se mergulhada neste campo pouco explorado, porém agora bastante emergente.

A adoção deste novo modelo, Home Office, por exemplo, foi de um lado bastante útil e por outro, não. Para as organizações públicas houve uma redução drástica em gastos desnecessários e também gastos que até o momento eram tidos como necessários, como água, luz, entre outros⁷. Deveras, os efeitos da pandemia no reflexo do cotidiano das instituições em si são e ainda serão sentidos por muito tempo, seja pelo fator positivo ou negativo. Nesta nova realidade há relatos de cansaço e estresse superior ao labor presencial, pois em casa não são muito

⁷<https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2020/08/governo-reduz-gastos-publicos-em-r-466-4-milhoes-com-teletrabalho#:~:text=O%20Governo%20Federal%20reduziu%20em,de%20custeio%20administrativo%20foram%20diminu%C3%ADdos.>

definidos os horários de entrada e saída, o mobiliário também não favorece a postura e o cansaço por esforço repetitivo, estresse, ansiedade e depressão também foram relatados neste novo cenário, entre outras consequências⁸.

Softwares e Hardwares foram muito desenvolvidos e utilizados e passaram a incorporar o dia a dia, durante a pandemia e, conseqüentemente, no pós pandemia. Deste modo ela exigiu novas diretrizes por parte do Governo a fim de não descontinuar os serviços prestados pelos órgãos públicos, pois agora requerer-se-á um novo método de executá-los.

Este exposto tem por intuito de evidenciar como esta Coordenadoria teve que se aliar a modernidade, salvo que já era uma aliada, porém não tão forte, para dar o seguimento indispensável a suas atribuições corriqueiras de oferecimentos de cursos e qualificações dentro e fora do Tribunal.

Seguindo-se nas análises dos incisos dos referidos artigos, sabe-se que os assuntos não são escolhidos aleatoriamente, conforme já supracitado. As temáticas dos cursos oferecidos mesmo os de promoção na carreira, bem como os ofertados com assuntos transversais seguem uma lógica sistemática, pois tudo que se faz dentro desta organização espera-se que se tenha uma finalidade que se traduza no interesse comum da sociedade. Assim não se pode afirmar que qualquer tema há de se chegar a ser um curso de aperfeiçoamento, de especialização ou afins.

Sendo assim, por último, mas não menos importante, há a Coordenadoria de Pesquisa, Planejamento e Inovação, a qual compete, conforme Resolução 2 de 16/03/2021:

Art. 249. À Coordenadoria de Pesquisa, Planejamento e Inovação – COPLAN compete:

I – coordenar o observatório de estudos e tendências e tratar com unidades internas e externas a respeito de ações para identificar demandas de capacitação;

II – elaborar e executar projetos de pesquisa institucional de apoio à atuação da Escola;

III – orientar a prestação de informações e a elaboração de relatórios acerca dos resultados de capacitação e das atividades da Escola para o TJDFT e órgãos externos;

IV – coordenar o desenvolvimento de modelos de análise de dados para avaliar os resultados da Escola e subsidiar a tomada de decisão;

⁸ <https://www.conjur.com.br/2020-abr-13/opiniao-quarentena-teletrabalho-saude-trabalhador>

V – coordenar e orientar o processo de monitoramento e avaliação das soluções educacionais e dos programas de desenvolvimento profissional;

VI – coordenar processos seletivos para concessão de bolsas de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu para magistrados e servidores;

VII – coordenar a realização de pesquisas jurídica e administrativa e projetos de extensão no âmbito do TJDFT voltados à melhoria da prestação jurisdicional;

VIII – coordenar ações para a gestão do conhecimento produzido em iniciativas de ensino, pesquisa e extensão;

IX – coordenar ações e iniciativas que promovam a inovação nas práticas de educação corporativa;

X – planejar e coordenar a elaboração do plano anual de capacitação e monitorar a sua execução;

XI – planejar e coordenar a elaboração, gestão e atualização de trilhas de aprendizagem;

XII – coordenar a elaboração e o monitoramento do plano estratégico da Escola;

XIII – coordenar as contratações de soluções educacionais e a participação individual de magistrados e servidores em soluções educacionais externas;

XIV – coordenar e fiscalizar as aquisições de bens e serviços para a infraestrutura da Escola e para o desenvolvimento das soluções educacionais;

XV – [...].

Art. 250. Ao Núcleo de Planejamento e Informação – NUPLI compete:

I – realizar estudos, pesquisas e acompanhar o cenário interno e o externo ao TJDFT para identificar demandas de aprendizagem;

II – apoiar a execução de projetos de pesquisa institucional para orientar a atuação da Escola;

III – gerir a qualidade das bases de dados da Escola para garantir a integridade e a confiabilidade das informações;

IV – subsidiar com informações a prestação de contas da Escola perante o TJDFT e órgãos externos;

V – elaborar e monitorar o plano anual de capacitação;

VI – conduzir o processo de elaboração do plano estratégico da Escola;

VII – monitorar e revisar o plano estratégico da Escola.

Art. 251. Ao Núcleo de Avaliação, Pesquisa e Inovação – NUAPI compete:

I – monitorar a qualidade das soluções educacionais por meio da aplicação sistemática de instrumentos de avaliação;

II – elaborar e executar projetos de avaliação de impacto e de resultado de programas educacionais estratégicos;

III – promover a retroalimentação dos processos formativos, identificando oportunidades de melhorias nas ações educacionais e apresentando os resultados aos participantes do processo e ao TJDFT;

IV – executar processos seletivos de pós-graduação lato e stricto sensu disponibilizados para magistrados e servidores;

V – apoiar o desenvolvimento de pesquisas destinadas à melhoria da prestação jurisdicional;

VI – executar as ações necessárias à gestão dos conhecimentos produzidos em iniciativas de ensino, pesquisa e extensão realizadas com o apoio da Escola;

VII – apoiar a construção e realizar a gestão administrativa das trilhas de aprendizagem;

VIII – executar ações voltadas ao desenvolvimento de cultura de inovação na Escola e no TJDFT.

Art. 252. Ao Núcleo de Gestão Administrativa – NUGEA compete:

I – [...];

II – [...]

III – adquirir equipamentos e materiais para a infraestrutura das ações educacionais;

IV – [...];

V – instruir a execução administrativa e orçamentária dos pagamentos das bolsas de estudo em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu a magistrados e servidores.

Conforme regulamentado neste artigo e em seus dispositivos, esta Coordenadoria é responsável por fazer um levantamento acerca dos assuntos e temáticas que serão bastantes proveitosos tanto no âmbito profissional assim como no pessoal. Temas relevantes não passam despercebidos por esta Coordenadoria, alinhando assim às atualidades a função precípua da Organização, também às funções prestacionais dela.

Esta Coordenadoria ainda possui uma importante função que se alinha aos primórdios que foram as Funções Administrativas de Jules Henri Fayol. Porém foram nas mãos de Peter Drucker, com suas devidas contribuições da Abordagem Neoclássica da Administração, que as funções administrativas ficaram conhecidas como princípios, conhecidos pela sigla PODC - Planejamento; Organização; Direção e Controle.

Dentre outras, esta Coordenadoria de Pesquisa, Planejamento e Inovação, conforme seus dispositivos, assemelha-se mais a função de controle. Essa função, apesar de ser a última etapa do ciclo PODC, pode ser feita antes, durante e depois da ação, assegurando um melhor controle e, por completo, e não mais após somente ao fim, dando a entender que esta fase do ciclo só acontece a posteriori. Entre outras palavras, a função de controlar associa-se ao monitoramento dos resultados esperados, previamente estabelecidos.

Sendo assim, no senso comum, erroneamente concatena-se este princípio quando a organização encontra algum erro. O acompanhamento contínuo, de acordo com Concursos no Brasil (2021), exerce justamente esse papel a fim de que não seja exercido apenas quando se tenha algo divergente do esperado, pois nesse caso, despender-se-á mais recursos financeiros, pessoais, entre outros.

Desse modo, ainda conforme Concursos no Brasil (2021), os princípios se entrelaçam do início ao fim, retroalimentando-se. Apesar da literatura específica da área tratar cada um separadamente, as funções administrativas são codependentes e, dessa maneira, executadas paralelamente dentro da instituição, pois cada uma envolve várias atividades que contribuem para o processo como um todo.

Diante do exposto, essa Coordenadoria através desse princípio trivial consegue compor dados suficientes para saber o que foi satisfatório ou não e coletar informações necessárias para a primazia das próximas ações educacionais, estabelecendo assim uma coletânea de dados que comporão a tomada de decisões de cursos futuros.

Para o pedagogo, esta função precípua encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, mais precisamente no artigo 6 que consiste na estrutura do Curso de Pedagogia que, respeitada a autonomia das instituições de ensino, constituir-se-á da observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Deste modo, alinhando às atribuições deste Coordenadoria também há a de modo similar as atribuições do pedagogo na estrutura curricular de formação acadêmica. Assim, há a percepção da necessidade deste profissional específico para desempenhar tais atribuições, neste momento, correlacionadas às atividades

de controle e avaliação dos processos educativos de modo similar a que esta Coordenadoria tem em seu propósito.

Nesta ocasião, sob a ótica do art. 250, inciso quinto, refere-se ao plano anual de capacitação, anteriormente citado sob a responsabilidade da orientação e articulação da Secretaria da Escola de Formação Judiciária, desta maneira fica a cargo desta Coordenadoria e seu respectivo órgão subordinado a elaboração e o monitoramento deste Plano.

Considerando-se todo o exposto acerca da atuação do pedagogo, bem como o que se espera de um, o próximo tópico será o resultado das entrevistas feitas com pedagogos que atuam no TJDFT. Desse modo, tentar-se-á aproximar a teoria da prática, pois verificar-se-á se a atuação destes profissionais está alinhada com toda a regulamentação profissional dentro do Tribunal. Ainda poderá ser analisada a concepção da graduação acadêmica destes profissionais frente a essa educação não-escolar.

3.4 A percepção dos pedagogos do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios sobre a sua atuação profissional.

Para a análise da percepção dos pedagogos do TJDF sobre sua atuação profissional, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas pedagogas do Tribunal. A entrevista, ela deu-se, conforme explicitado anteriormente, de forma online, através de aplicativos disponibilizados gratuitamente na internet. Diante toda a construção elaborada por este trabalho, seja através do histórico do Curso, através das legislações que subsidiaram o Curso e até mesmo através das normas regulatórias do próprio Tribunal, ver-se-á na prática como de fatos os pedagogos se portam frente a uma organização governamental deste porte. O intuito desta parte então,

Deste modo, assegurando e resguardando as identidades dos profissionais que cederam voluntariamente suas experiências para a confecção deste trabalho final, serão chamados de Entrevistado A e Entrevistado B.

Sobre a motivação para ingresso no serviço públicos, os dois entrevistados tiveram a mesma resposta ao falar acerca da estabilidade funcional e financeira que

encontraram no funcionalismo público que não encontrariam no âmbito privado. Sabe-se que um dos grandes atrativos do funcionalismo público, independente da carreira, é justamente a estabilidade funcional que apesar de variar em cada carreira, ainda assegura ao profissional uma margem de trabalho gratificante ao desempenhar suas funções. Atrelada a estabilidade, tem-se a questão financeira, que certamente, no funcionalismo público, é maior em vários casos, que na iniciativa privada. Na Secretaria de Educação a remuneração é maior que nas escolas privadas do Distrito Federal. Desse modo, é compreensível elas optarem, tendo em vistas esses dois aspectos, por ser funcionárias públicas.

A Entrevistada A discorreu sobre a sua trajetória profissional relatando que fez parte da Secretaria de Educação, como professora de séries iniciais e logo após houve a oportunidade do concurso contemplando a área de Pedagogia, onde a Entrevistada A logrou sucesso e adentrou no TJDF.

De início a Entrevistada A foi designada para o Berçário, localizado no próprio Tribunal, onde lá desenvolveu as atividades como pedagoga que consistiam no planejamento das atividades dos bebês nas mais diversas áreas incluindo a linguagem, as artes, a psicomotricidade, as áreas sensoriais. Logo foi designada para outra função, assessoramento de magistrados, no que se refere ao uso de Drogas, atuando nos grupos de discussão e reflexão, com outros profissionais psicólogos, Assistente Sociais, entre outros. Depois foi designada para a Escola de Formação Judiciária, onde atua, atualmente, exercendo as atribuições de Pedagoga, na criação dos cursos, no planejamento e na criação das ações educacionais dos magistrados e supervisores.

A Entrevistada B relatou que atuou em um projeto localizado em uma das Regiões Administrativas de Brasília, era em um programa educacional chamado PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens-, exercendo assim as atribuições referente ao curso de Pedagogia, em ambiente escolar. Logo após este projeto, estudou e adentrou no TJDF, onde desempenha, atualmente, suas funções.

Em seguida, as entrevistas foram questionadas se sentiam-se preparadas, como pedagogas, para atuar em ambientes não-escolares.

A Entrevistada A refere-se a questão de estar ou não preparados para atuarem em ambientes, sejam eles escolares ou não-escolares, pois na em sua visão a universidade é apenas a porta de entrada que não necessariamente prepara o egresso para todo e qualquer campo que ele for atuar. Ela ainda faz alusão aos cursos posteriores que necessitam ser feitos, dependendo de cada caso, para executar com esmero suas atribuições, independente do local. Como evidencia-se em sua fala:

Eu penso que nenhuma formação acadêmica daria conta da mudança da realidade, a gente se forma, mas não significa que o conhecimento está pronto e acabado, o conhecimento nunca vai estar pronto e acabado, então não tem como uma universidade dar conta disso. Então eu penso que se ela nos ensinar a procurar o conhecimento, a procurar refletir e criticar ela já vai cumprir com grande parte da função da universidade. (ENTREVISTADA A)

Por sua vez, a Entrevistada B, diz:

Eu me sinto parcialmente preparada, pois o Curso de Pedagogia não trouxe muito da Educação Corporativa. Como eu fiz meu Mestrado, eu pude abrir mais minhas opções e meus olhares. A graduação era muito focado na educação escolar (ENTREVISTADA B)

Ainda quanto à trajetória acadêmica das pedagogas, a Entrevistada A realizou especialização feita Inovação e Tecnologia na Educação, oferecido pela ENAP-Escola Nacional de Administração Pública - que na visão da Entrevistada A muito contribui para execução de suas atribuições a distância, onde encontra-se lotada. Outra especialização foi a Psicopedagogia Institucional e Clínica, que em suas palavras:

uma das coisas que eu trago muito para minha função atual foi que aprendi, neste curso, a não focar nas fraquezas, mas focar nas potencialidades, não deixando de lado as fraquezas, necessitando trabalhá-las com vistas à melhoria, mas incentivando as potencialidades, procurando exercer isso nas ações educacionais. (ENTREVISTADA A)

A entrevistada ainda fez uma especialização na Educação de Jovens e Adultos e um Mestrado em Avaliação da Educação que em sua visão relata que contribui bastante em sua área de atuação desempenhada frente à Escola.

Por seu turno, a Entrevistada B utilizou-se do Programa de Apoio Didático - PAD - e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - que a levaram para o lado das pesquisas que em suas palavras:

Tive algumas âncoras, através destes meios, relacionados com funções que exerço hoje, mas o Curso de Pedagogia poderia se abrir mais para as demais vertentes, porque eu precisei correr muito atrás, inclusive na visão interdisciplinar também, no curso de Direito, me aprofundando mais na questão da educação de adultos, em especial a formação de magistrados, Seguindo Diretrizes da Enfam - A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. O Curso de Pedagogia não deve ser tão especializado assim, mas ele poderia especialmente por ele ter esse meio de pesquisas, de iniciação científica, direcionar projetos em áreas mais diferentes. (ENTREVISTADA B)

No que se refere à avaliação do curso de pedagogia preparar o pedagogo profissionalmente para atuar nos campos fora do ambiente escolar as duas entrevistadas foram enfáticas ao dizer que o Curso ainda remanesce de certas habilidades que elas hoje exercem, ferramentas tecnológicas, ainda mais devido à Pandemia do Coronavírus, ferramentas administrativas mais aprofundadas, ferramentas de gestão do ponto de vista de gestão de conflitos, emoções e até mesmo as novas demandas chamadas de Soft Skills, que conforme Goleman (2012) as explicitas em Habilidades como resiliência, empatia, colaboração e comunicação são todas competências baseadas na inteligência emocional e que distinguem profissionais incríveis da média.

No que se refere às dificuldades encontradas para a atuação do pedagogo no TJDFT em contraste com um ambiente escolar, ambas concordaram quanto a questão da infraestrutura que é muito mais positiva para o lado do Tribunal que nos ambientes escolares, conforme evidencia-se na fala da Entrevistada A:

Na minha época os recursos eram muito poucos, as escolas careciam de muita coisa. Quando eu cheguei no Secretaria de Educação só tinha dois computadores na escola, porém quando eu cheguei no Tribunal tinha um computador para cada servidor, achei até muito, tendo em vista de onde eu vim (risos). (ENTREVISTADA A)

Acerca das perspectivas enquanto pedagoga no TJDFT, a Entrevistada A afirma:

Gostaria de agregar dentro das construções das ações os conhecimentos de Learning Analytics, os dados e o que eles podem agregar, Design

Thinking e as Metodologias Ativas e como elas podem ser usadas na Educação a Distância. (ENTREVISTADA A)

Já a Entrevistada B:

Espero continuar na mesma unidade, pois sinto-me mais a vontade de desenvolver as atribuições enquanto pedagoga e espero que o Tribunal cada vez mais veja os benefícios da Educação Corporativa, que retorna em conhecimentos e habilidades, novas competências, para magistrados e servidores refletindo na melhoria contínua do quadro de pessoal da Instituição. (ENTREVISTADA B)

Alguns outros aspectos são unânimes no que diz respeito ao profissional de Pedagogia no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Ambos os entrevistados mostraram uma insatisfação quanto a defasagem de pessoal que consiste ao pouco número de servidores capacitados para exercerem o cargo, neste caso, o de Pedagogia. Cada vez mais está expandido-se a área de educação dentro da Instituição, então, espera-se cada vez mais que mais profissionais estejam aptos para poderem atuar nestes locais.

A defasagem encontrada especificamente neste cargo de Pedagogia também se encontra em outros cargos, o último edital⁹, datado do ano de 2.015, não contempla vagas destinada a área do curso em questão fazendo com que apenas o edital de 2.008 contemplasse as referidas vagas, abarcando uma defasagem temporal de 13 anos, tendo 2.021 como o ano a que se refere esta análise, sem que não houvesse nova posse, nem concursos que contemplasse o curso de Pedagogia. Apesar de tratar especificamente do curso de Pedagogia, outros cargos ainda se encontram vagos¹⁰ e retratam justamente essa defasagem de pessoal frente à Instituição que poderia ser melhor trabalhada a fim de que se possa dessobrecarregar os atuais servidores. Pode-se evidenciado através da fala da Entrevistada A:

O pedagogo no Tribunal não era uma figura muito conhecida, eles estavam acostumado com psicólogos, assistentes sociais, advogados e Administradores, tanto é que no cargo de pedagogia são 5 pessoas, são pouquíssimos, então o pedagogo teve que cavar seu espaço. (ENTREVISTADA A)

⁹ Link do último concurso do TJDF, que cobrou o Cargo de Pedagogia: http://www.cespe.unb.br/concursos/TJDF_15_SERVIDOR/arquivos/ED_1_ABERTURA.PDF

¹⁰ <https://blog.grancursosonline.com.br/concurso-tjdf-estudos-andamento-2021/>

A Entrevistada A ao responder sobre o que mudaria no Curso de Pedagogia referente ao ambientes não-escolares ela relata "colocaria os conhecimentos que a tecnologia poderia trazer, os conhecimentos que administração pode trazer, a questão da inclusão também".

Já a Entrevistada B, concernente ao mesmo assunto fala:

Primeiro, é um olhar mais por projetos, a partir de pesquisa que considere o que está acontecendo no mundo, no mercado, quais são as demandas mais atuais. Então o mundo da Educação Corporativa, por exemplo, precisa ser melhor explorado no Curso de Pedagogia, aí entra os conhecimentos relacionados à administração escolar, que eu acho importante e eu não tive no meu curso de pedagogia, nem no meu mestrado, à educação digital, muito pelo fato da Pandemia, também a tecnologia como um meio. Mas repensar o formato do ensino a distância como uma prática muito mais perene e consistente do que a gente tem hoje. O currículo de Pedagogia precisa abraçar essa nova realidade da era digital e também as práticas da administração escolar. (ENTREVISTADA B)

. A partir das entrevistas há a nítida percepção da defasagem dos pedagogos que compõem o Quadro de Pessoal do TJDF, sobrecarregando assim os que já se encontram presentes, atuando como o referido profissional.

Nota-se também que os entrevistados foram buscar além de sua formação acadêmica as especializações necessárias para exercerem suas atribuições frente às suas respectivas áreas de atuação e, pelas falas dos entrevistados, acrescenta-se que eles não pensam em se estagnar quanto a busca de novas especializações conforme as novas demandas.

Assim os entrevistados reconhecem que são peças fundamentais, enquanto pedagogos, para a concretização da Educação Corporativa no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios pois, possivelmente, sem esses profissionais a educação dentro desta Instituição ficaria à mercê.

Ainda com bases nas entrevistas, ver-se-á pelas falas das entrevistadas que o Curso de Pedagogia ainda, que hoje encontra-se em um outro patamar mais avançado que anteriormente as suas outras concepções, carece de alguns aspectos da própria estrutura curricular. Observa-se que as falas das duas convergem em alguns aspectos ao falar da falta de referencial teórico e prático que remanesce nas instituições, por exemplo a administração escolar.

Desse modo, as pedagogas ainda se encontram alinhadas com o referencial das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, como se pode observar na fala

da Entrevistada A ao referir-se ao planejamento das ações educacionais. Sendo assim, nota-se como as atribuições destes profissionais inter-relacionam-se juntamente com a estrutura curricular do curso e ainda com as normas regulatórias apresentadas do próprio Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todo o exposto, findando-se a presente análise e atingindo os objetivos dispostos no começo deste Trabalho de Conclusão de Curso, esse teve o intuito de contribuir academicamente para a visão profissional do Pedagogo para o curso, no que se refere à profissionalização, bem como para a sociedade.

Para que se pudesse chegar neste estágio analítico, esta análise perpassou um breve histórico, retomando pontos factuais do curso de Pedagogia e suas respectivas alterações ao transcorrer do tempo, preocupou-se, também, em analisar as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, as Diretrizes e Normas Regulatórias próprias do Tribunal que transmitem as percepções desse do que se espera do profissional de Pedagogia frente às atribuições perante o cargo que ocupar.

É satisfatório ver cada vez mais o profissional de pedagogia galgando novos espaços na sociedade e em seus locais de atuação, pois muitas destas atribuições vieram, primeiramente, em um sentido do mercado de trabalho para a graduação. Em outras palavras, como pôde-se observar ao longo deste Trabalho, primeiramente sempre houve a necessidade do mercado de trabalho para que as transformações fossem sentidas no âmbito acadêmico, traduzindo assim, neste sentido mercado de trabalho para a graduação.

Tendo como ponto de partida toda a análise composta neste Trabalho, bem como todos os dispositivos normalizadores e regulatórios presentes em toda a Legislação Brasileira, seja ela no âmbito mais específico no caso do Tribunal, seja ela de maneira mais geral como no caso das DCN, que constituem o a base do Curso de Pedagogia, é de fácil notoriedade que os instrumentos citados serviram como base para a ampliação do campo de atuação dos pedagogos e até mesmo ampliaram sua própria concepção do que é o curso através das suas várias transformações. Atualmente, as funções, atribuições e metodologias adquiridas pelo pedagogo ao longo de sua formação acadêmica compõem as novas necessidades advindas e exigidas do mundo contemporâneo.

Há de se perceber que ao longo deste Trabalho de Conclusão do Curso foram demonstradas as devidas alterações que perpassam desde o local de ensino, as transformações curriculares e até mesmo a área de atuação do pedagogo para que se pudesse dar a verdadeira significância que este profissional merece não apenas no ambiente profissional, mas também para a sociedade que o circunda.

Todo esse processo de reconhecimento transpassou o transcurso de um tempo definido, conforme explicitado nesta análise. Pois referenciando a passagem do primeiro capítulo, a função de pedagogo sempre existiu e não pode ser datada precisamente, porém já como profissão podemos traçar essa profissionalização demarcada através de certos acontecimentos que evidenciaram a Pedagogia como ela é hoje.

Ainda mesmo com essa ampliação de suas atribuições, o pedagogo ainda remanesce com sua função primordial de humanização dos cidadãos, independentemente do ciclo de vida que ele se encontrar e nas mais variadas camadas da sociedade, ainda se faz presente essa função com o intuito de tornar um indivíduo civilizado, não em modos educacionais, mas sim capaz de exercer seus direitos mais básicos.

Segundo Libâneo (2002), podemos entender a educação como sendo:

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

Por essa passagem e mediante o que foi trabalhado nesta análise há de se compreender, há de se notar que a educação nos contextos dos dias atuais não fica restrita à escola, muito menos aos espaços formais de educação, a educação aparece em qualquer lugar que tenha ou não essa finalidade educativa, possibilitando uma reflexão do seu eu para o mundo e do seu eu interior. Sendo assim, em qualquer meio que se der a pedagogia, lá estará apto o pedagogo para ser o intermediador entre o conhecimento e o discente.

Desse modo, o conhecimento exercido pelos Pedagogos no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios vai para além do conhecimento tradicional,

pois eles lidam com uma instituição que faz parte do Sistema Judiciário Brasileiro, abarcando conhecimentos deste cenário atrelados aos seus próprios constituídos ao longo de sua formação universitária. Para que isso ocorra com exímio, o pedagogo, assim como visto também nas entrevistas realizadas, não pode ficar com seu conhecimento único de recém-formado, pelo contrário, para atuar no Tribunal, por exemplo, necessita-se de cursos e especializações que não se encontram na graduação, porém são indispensáveis para os profissionais exercerem suas atribuições, atendendo sempre as expectativas que a organização colocar em cima dos referidos profissionais.

Sendo assim, adentra-se no conceito que se estende por toda a carreira do profissional de Pedagogia que é o de formação continuada. Pode-se entender a formação continuada como:

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos. (FRANÇA, 2018).

Os objetivos da educação continuada pautam-se justamente nessa perspectiva de se manter cada mais atualizados não só apenas aos acontecimentos mundiais, mas também em relação às práticas pedagógicas, bem como as novas tendências educacionais. O processo de ensino-aprendizagem, inserido dentro da formação continuada, tende a ser constante e melhora a qualidade de ensino para os educandos, seja ele, no caso desta análise, em um âmbito escolar ou não-escolar.

Assim, muitos são os benefícios da formação continuada, pois abre espaço para o pedagogo se aprimorar, bem como a recepção de novas práticas educacionais, ressignificando o ambiente em que ele estiver situado. Nesta formação continuada, pode-se ser trabalhar, por exemplo, as ferramentas tecnológicas que ficaram em voga justamente na pandemia do Coronavírus, propiciando uma melhor adequação dos profissionais da educação face a este novo mundo.

Para não encarar uma estagnação dos conceitos sejam teóricos ou práticos, a formação continuada faz-se importante na vida profissional dos Pedagogos, pois é

através delas que eles buscaram atualizações acerca das ferramentas que utilizarão no seu dia a dia, contribuindo, assim, para a evolução constante do trabalho docente.

Partindo deste ponto de vista estabelecido anteriormente, nota-se que o pedagogo assimilará suas atribuições acadêmicas juntamente com suas atribuições profissionais, ambas voltadas para a confecção do conhecimento e sua transmissão.

Destarte, o presente trabalho teve como intuito esclarecer esse papel do pedagogo em ambiente não-escolar, bem como evidenciar na prática, através das entrevistas, uma situação de quem já vive esse novo cenário atuando de frente em uma grande organização pública. Assim, espera-se que este Trabalho auxilie os futuros pedagogos e os que adentraram recentemente no curso e que a discussão ainda se prolongue e perpetue por um bom tempo para que se possa colher frutos destas ações.

Apesar de ser uma área já existente nos curso ainda é pouco explorada e talvez desperte o interesse em mais pessoa e que o campo de atuação não-escolar possa se ocupados por esses futuros profissionais a fim de que se contribua cada vez mais através da educação para o desenvolvimento da sociedade independente do local de ensino. O trabalho pedagógico está muito além do simples fato de ensinar, ele proporciona o ato de reflexão nas pessoas independente de fatores econômicos, sociais ou culturais, até mesmo quando falamos agora na educação corporativa.

Portanto, a pedagogia cada vez mais expande-se, conseqüentemente, seu campo de atuação. Assim percebe-se que cada vez mais exigirão dos pedagogos mais atribuições que esses deverão mostrar-se aptos, pois cada vez mais exige-se uma transformação, na esfera educacional seja ela escolar ou não-escolar, não é diferente e neste contexto, o profissional de pedagogia estará apto a trabalhar nesta transição bebendo de todo seu saber acadêmico e de demais especializações.

PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme foi dito, Brasília é o reduto de todo aparelho burocrático da República Federativa do Brasil e, sendo assim, minha educação foi pensada justamente em passar em um concurso público e fazer parte deste Sistema.

Porém o que eu pude observar, através desta monografia e também da minha trajetória acadêmica, é que o "simples" fato de passar no concurso público não se resume apenas em um atrativo. Espero através da profissão que eu escolhi agregar características positivas, no campo teórico e ou prático, relacionadas à questões pertinentes à educação seja ela formal, não-formal ou informal.

Ainda almejo tomar posse em um concurso público, no cargo de Pedagogo, para que eu possa colocar em prática tudo aquilo que eu pude construir na teoria ao longo desses anos na Universidade. Esse local de ensino foi o responsável por me lançar neste campo tão vasto da pedagogia não-escolar e ao mesmo tempo não tão explorado. Assim, pretendo esmiuçar o que foi aprendido, se possível, nas diversas instâncias das organizações públicas.

O caminho é árduo, porém a recompensa de fazer algo pela sociedade é gratificante e é a melhor recompensa que qualquer profissional poderá ter, retribuindo o papel que a sociedade espera.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; SUZE, A. J. **O pedagogo nas organizações: seus saberes e fazeres.** [S.l.: s.n.], 2004.

BARDUNI FILHO, Jairo; FIGUEIREDO, Ana Clara Siqueira. **A Atuação do(a) Pedagogo(a) em espaços não-escolares: a Pedagogia Empresarial enquanto um novo campo de atuação.** In Revista Humanidades e Inovação v.8, n.5 - 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2727/1489>> Acessado em 1 de junho de 2021.

BATALHA, Felipe. **Gestão por Competência: o que é e quais seus objetivos?** 2019. Disponível em: <https://blog.impulseup.com/o-que-e-gestao-por-competencia/>

BAZZO, Vera L.; SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde; KOCH, Zenir M. **Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil.** In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2016, Cidade do México, México. Anais eletrônicos... Cidade do México, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf>. Acesso em: 21 de março 2020.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas.** In: BRZEZINSKI, I. (org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. (p. 75-93).

BRASIL, Concursos no. **Funções administrativas: Planejamento, Organização, Direção e Controle 2021.** Disponível em:<<https://www.concursosnobrasil.com.br/escola/administracao/funcoes-administrativas.html>> Acesso em 19 de maio de 2021.

BRASIL. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.** Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931

BRASIL. **Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Dispõe sobre a subchefia para assuntos jurídicos. Diário Oficial da União.5, outubro, 1988.

.BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação: **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.** Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962.

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

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 11, 1963.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso 206 de graduação em pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 100, 1969.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.** Documenta, Brasília, n. 100, 1969b

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 14 de junho de 2000.** Disponível em: <
http://www.abmes.org.br/Download/Associados/Legislacao/2000/portaria/port_sesu_1518_160600.htm > Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP nº. 05, de 13 de dezembro de 2005.** Brasília, 2005f.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 7 de abril de 1998** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia.** Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2005 que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional da Educação. Projeto de Resolução CNE/CP nº 05/2005 que instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia – Licenciatura.**

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº. 1.190/1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.** In: Nóbrega, V. L. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro, v. 2, p. 562-570, s.d.

BRASIL, Presidência de República. **Decreto-Lei Nº 3.454, De 24 De Julho De 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras.** Brasília - DF, 1941

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 4.024, De 20 De Dezembro De 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1961

BRASIL, Presidência de República. **Lei 5.540/1968, de 28 De Novembro ee 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**

BRASIL. **Presidência de República. Lei 3.754, datada de 14 de abril de 1960, a qual dispôs sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal de Brasília.** Brasília-DF, 1960.

BRASIL. Presidência de República. **Lei 11.697/2008, De 13 De Junho De 2008. Dispõe sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal e dos Território.** Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Presidência de República. **Lei número 8.112, de 11 de dezembro, de 1990, Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Brasília - DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112compilado.htm> Acesso em 11 de maio de 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Lei 3.754, de 14 de abril de 1960. Dispõe sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal de Brasília, e dá outras providências.** Brasília - DF, 1960

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Identidade Estratégica: Missão, Visão e Valores. 2021.** Disponível em:< <https://www.tjdft.jus.br/institucional/gestao-estrategica/apresentacao-institucional> > Acesso em 13 de maio de 2021.

Brasil. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Resolução nº 008/2008, de 15 De Setembro De 2008, do Pleno Administrativo do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa como Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios.** Brasília - DF, 2008. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/resolucoes-do-pleno/2008/00008.html>> Acesso em 15 de maio de 2021.

Brasil. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Portaria GPR nº 1096/2008, de 8 de Outubro de 2008, extingue o Serviço de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal-SERCAD, cria o Serviço de Diagnóstico e Gestão de Competências-SERDIG na estrutura da Secretaria de Recursos Humanos do TJDFT e dá outras providências.** Brasília - Df, 2008. Disponível em: < <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2008/01096.html>> Acesso em 15 de maio de 2021.

Brasil. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Resolução 2 de 16 de Março de 2021, Estabelece a estrutura organizacional e as competências das unidades da Presidência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.** Brasília - DF. 2021. Disponível em:< [BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Regimento Interno Administrativo da Secretaria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.** Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/regimento-interno/2013/regimento-interno-administrativo-da-secretaria-do-tjdft-com-nova-redacao-dada-pela-emenda-regimental-1-de-17-11-2015>> Acesso em 15 de maio de 2021.](https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/resolucoes-do-pleno/2021/resolucao-2-de-16-03-2021-teste#:~:text=16%2F03%2F2021-,%20Estabelece%20a%20estrutura%20organizacional%20e%20as%20compet%C3%AAs%20das%20unidades%20da,%20Distrito%20Federal%20e%20dos%20Territ%C3%B3rios.&text=MAR%C3%87O%20DE%202021-,%20Estabelece%20a%20estrutura%20organizacional%20e%20as%20compet%C3%AAs%20das%20unidades%20da,%20Distrito%20Federal%20e%20dos%20Territ%C3%B3rios.> Acesso em 15 de maio de 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

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

CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; LEMOS, Ilane Barbosa. **O Pedagogo e os campos de atuação não-escolar: desafios/dificuldades para a inserção desse profissional**. In Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Disponível em: < <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4752/2740>> Acesso em 1 de junho de 2016

CALDEIRA, Elizabeth. **Educação Social para a empresa: é possível construir a consciência democrática?** Itajaí: UNIVALI, 2002.

CAMPOS, Ághata Moreno de A; VIEIRA, Izonete Luiza dos Santos; SOUSA, Juliana Martins Araújo de; SILVA, Kelma Rodrigues da. **Projeto Político Pedagógico: Instrumento De Gestão Escolar Para A Tranformação Institucional E Social**. Brasília - DF. 2005. Disponível em:< <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6650/1/40263591.pdf>> Acesso em 25 de março de 2021.

CARVALHO, Raquel. **Promoção e progressão: instrumentos de desenvolvimento e profissionalização na carreira pública**. 2019. Disponível em: <<http://raquelcarvalho.com.br/2019/05/27/promocao-e-progressao-instrumentos-de-desenvolvimento-e-profissionalizacao-na-carreira-publica/>> Acesso em 29 de março de 2021

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. **Educação Formal, informal e não formal na educação em ciências**. In Ciência em Tela - Volume 7, Número 2 - 2014. Disponível em: < <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>> Acessado em 3 de junho de 2021.

Chagas, V. (1976). **Formação do magistério: Novo sistema**. São Paulo: Atlas.

Cruz, Daniele. **EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A PROPOSTA EMPRESARIAL NO DISCURSO E NA PRÁTICA** Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 2, agosto, 2010, pp. 337-357 Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Durli, Z. (2007). **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Concepções em disputa**. Tese de Doutorado, Programa de Pósgraduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, M. **Educação Corporativa e desenvolvimento de competências**. In: DUTRA J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. L. Competências: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008, p. 172- 192.

EBOLI, M. Uma **Revolução Invisível**. *Harvard Business Review*, [S. l.], p. 74-85, jun. 2012.

Francelino, V. O., Pelúcio, N. S., Monteiro, A. S., Barbosa, M. V. & Nohan, C. I. (2016). **Educação Corporativa e seus benefícios às organizações e aos colaboradores: Um Estudo De Caso Da Natura**. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Retirado de: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/352424.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2021

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. L. B. **Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto**. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1995.

FRANÇA, Luísa. A Formação Continuada e a sua Importância para manter o Corpo docente Atualizado. Disponível em: < <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores,ada%20vez%20maior%20aos%20alunos.>> Acessado em 3 de junho de 2021);

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios**. *Ciência*. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GODOY, Arlids. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, vol. 35, no. 2, p. 63 Mar./Abr. 1995.

GUIMARÃES FILHO, Augusto, **Depoimento - Programa de História Oral**. Brasília: **Arquivo Público do Distrito Federal**. 1990, p.11-12

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: < <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>> Acesso em 3 de junho de 2021>

JATOBÁ, Luciana Torres de Mello. **BRASÍLIA E AS SUAS CIDADES INVISÍVEIS: a construção do imaginário de uma cidade-patrimônio**. Brasília-DF. 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7938/1/2014_LucianaTorresdeMelloJatoba.pdf> Acesso em 19 de maio de 2021.

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos Paulo. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS DE CARVALHO, Luciano. **EDUCAÇÃO CORPORATIVA E DESEMPENHO ESTRATÉGICO** Revista de Administração FACES Journal, vol. 13, núm. 3, julio-septiembre, 2014, pp. 67-85 Universidade FUMEC Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194035762005>> Acessado em 1 de junho de 2021

MESGRAVIS, L. **A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no Século XIV.** Revista de História. 1975

MEIRELLES, Hely Lopes, **Direito Administrativo.** São Paulo: RT, 2003, p.131.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa.** São Paulo: Makron Books, 1999

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete educação corporativa. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-corporativa/>>. Acesso em 01 jun 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete projeto pedagógico. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/projeto-pedagogico/>>. Acesso em 21 mai 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma Especificidade do Ensino da Psicanálise na Universidade:** a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, Adrielle de Lima; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. **Pedagogia em espaços não-escolares e suas principais funções.** 2018. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/1459/1/TCC%20%20Adrielle.pdf>>. Acessado em 2 de junho de 2021)

MUNDIM, Ana Paula Freitas. **Desenvolvimento de Produtos e Educação Corporativa.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2002

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Modelo Didático-pedagógico Syllabus: a prática metodológica no ensino superior associada aos programas de estudos, planejamento e avaliação.** 2010. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/503_949.pdf>. Acesso em 9 de abril de 2021

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** Fac. Educ., v.14, n.1, p. 43-52, jan./jun 1988. Disponível em:<
<<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402#:~:text=Mapear%20a%20trajet%C3>> .
Acesso em: 2 de junho de 2021.

PASCOAL, Miriam. **O Pedagogo na Empresa e a Responsabilidade Social Empresarial.** Educação: Teoria e Prática, 2007, Campinas, p. 87-102.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLAISANCE, E; VERGNAUD, G. **As ciências da educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

Quaresma, M. R. (1997). **Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil. Comunicação científica: Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Campinas, 14-19 dez. 1997 (551-560).

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: a atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wark, 2003.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 6ª edição. Rio de Janeiro, 2010, p 11-15.

REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. **Cidade, Trabalho E Memória: Os Trabalhadores Da Construção De Brasília (1956-1960)**. Belo Horizonte. 2008.

Saviani, D. (2004). **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**, 14 (28), 113-124.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

Scheibe, L. & Aguiar, M. A. (1999). **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade**, 20 (68), 220-238.

Scheibe, L. & Aguiar, M. A. (1999). **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade**, 20 (68), 220-238.

Scheibe, L. & Durli, Z. (2011). **Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o passado, compreendendo o presente. Educação em Foco**, 14 (17), 79-109

Silva, C. S. B. (2003). **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

SITWARE. **Você sabe o que é planejamento estratégico?** 2019. Disponível em: <https://www.siteware.com.br/blog/gestao-estrategica/o-que-e-planejamento-estrategico/>. Acesso em 20 de abril de 2021.

SUCUPIRA, N. **Da faculdade de filosofia à faculdade de educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. MEC/INEP, 51 (114), p. 261-276, abr. 1969.

Tanuri, L. M. (2000). **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, 14, 61-193

VASAK, Karel. **As Dimensões Internacionais dos Direitos do Homem**. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Unesco, 1983

WIEBUSCH, A; CORTE, M. G. D. **O estado do conhecimento de pedagogia e a gestão educacional/escolar neste curso de formação. O curso de Pedagogia e inter-relações com a Gestão Educacional e a Gestão Escolar: desafios à formação de professores no Brasil**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 212-227, jul.-dez. 2014. Disponível em :< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17760/12403>> . Acesso em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17760/12403> . Acesso em: 08 de abril 2021.

APÊNDICE

As seguintes perguntas foram utilizadas na entrevista, no intuito de atingir os objetivos dispostos no segundo capítulo.

Desta forma, as perguntas foram divididas em três partes, seguindo-se uma sequência. Assim a primeira parte é constituída das subseqüentes perguntas:

1) Por que você decidiu adentrar para o funcionalismo público? Antes de fazer parte do quadro de pessoal do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, qual era a função que você exercia e se ela corresponde a sua graduação?

2) Até o presente momento, quais foram os caminhos que você percorreu para exercer este cargo?

3) Tendo em vista sua formação acadêmica, você se sente preparada para atuar em um ambiente não-escolar?

4) Com base em sua graduação acadêmica e demais especializações posteriores, qual tipo de função é desenvolvido por você conforme a sua formação universitária em pedagogia?

Cessando a primeira parte, segue-se para a segunda, que é composta pelas próximas perguntas:

5) Com base em sua função exercida fora de um ambiente não-escolar, você sente que o curso de pedagogia te prepara para atuar nos campos fora do ambiente escolar?

6) A partir de sua experiência profissional à frente do TJDF, você sentiu falta de algum aprofundamento teórico ou prático de alguma disciplina do Curso de Pedagogia?

7) Além do estágio curricular, você já atuou em um ambiente escolar?

8) Se a resposta anterior for "sim", fazendo um paralelo com o TJDF, quais foram as dificuldades encontradas no ambiente escolar que você não encontrou dentro do Tribunal?

9) Ainda baseado nas duas últimas perguntas, quais foram as dificuldades que você encontrou no Tribunal como pedagoga que não encontrou dentro de um ambiente escolar?

Findando-se a segunda parte, partir-se-á para a terceira e última, formada pelas seguintes perguntas:

- 10) Quais são suas perspectivas enquanto pedagoga dentro do TJDFT ?
- 11) Pretende ou já fez alguma especialização para o aprofundamento das atividades que você desenvolve dentro deste ambiente?
- 12) Se pudesse alterar algo na estrutura curricular do Curso de Pedagogia referente aos ambientes não-escolares, o que mudaria?