



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

VINÍCIUS HENRIQUE LIMA

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO  
NAS ORGANIZAÇÕES**

**BRASÍLIA**

**2023**

VINICIUS HENRIQUE LIMA

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO  
NAS ORGANIZAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de licenciado em pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz

**BRASÍLIA**

**2023**

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO  
NAS ORGANIZAÇÕES**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

---

Dr<sup>a</sup> Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (Presidente)

---

Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz (Orientadora)

---

Dr<sup>a</sup> Lucimara Gomes Oliveira de Moraes (Examinadora Interna)

---

Erica Nayara Paulino Melo (Examinadora Externa)

---

Dr<sup>a</sup> Janaina Angelina Teixeira (Examinadora Suplente)

Nº Cutter      Lima, Vinícius Henrique.  
Educação Corporativa, aprendizagem organizacional e  
atuação do pedagogo nas organizações / Vinícius Henrique Lima.  
Brasília — 2023.  
57 f. 8:il.

Monografia (Graduação - Pedagogia) — Universidade de  
Brasília, Brasília, 2023.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz.

1. educação corporativa. 2. aprendizagem organizacional. 3.  
educação não-escolar. I. Título. II. Universidade de Brasília

CDD.

Este trabalho é dedicado ao Chico, meu cachorro, pela companhia em inúmeras noites de estudos, em todos esses anos.

## AGRADECIMENTOS

Essa monografia é resultado de um intenso planejamento, reencontro e esforço pessoal. Não poderia concluir uma etapa tão importante da minha vida sem o auxílio, disponibilidade, suporte e incentivo de inúmeras pessoas que passaram pela minha trajetória pessoal e acadêmica.

Meu primeiro agradecimento sempre será para minha mãe, Maria do Socorro, principalmente, por me ensinar coisas que jamais aprenderei nos livros.

Agradeço ao Pedro e ao Francisco, por acreditarem em mim, pelo suporte, cumplicidade, por todo afeto e amizade que recebi durante esses anos, principalmente nas vezes em que desistir pareceu o caminho mais fácil.

Agradeço a Sarah, Isabela, Carolina e Hadassa, pela compreensão, admiração, pelo acolhimento, pelo amor - muitas vezes, sentido à distância. Meu singelo agradecimento por permanecerem firmes em minha vida, mesmo nas minhas longas ausências em períodos relapsos.

Agradeço à Lígia Abreu Gomes Cruz, que ao perceber que “eu levava jeito para pesquisa”, me convidou para ser pesquisador-colaborador em sua tese de doutorado e me ensinou que ciência e pesquisa se fazem com humildade, leveza, ética e muita diversão. Agradeço, também, ao Grupo Tamayo vinculado ao departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia, pois foi ali que pude aprimorar minhas habilidades em pesquisa, ética profissional e competência acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos à professora Shirleide Cruz, não só por me orientar neste trabalho, mas por me acolher, me auxiliar em minhas dúvidas e representar uma grande inspiração profissional.

Sou muito grato à equipe da Escola Nacional de Gestão Agropecuária do Ministério da Agricultura e Pecuária, por terem me instruído valores profissionais e enxergarem meu potencial, além da parceria que perdura até os dias atuais. Um agradecimento em especial à Queisi Schneider, pela grande inspiração profissional, como líder, e principalmente, como ser humano.

Meus agradecimentos também vão à Gerência de Gestão Ambiental Corporativa e à Escola Corporativa da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal, pela participação, compreensão, confiança e flexibilidade ao me permitirem conciliar trabalho e estudos. Minha aprendizagem e evolução ultrapassam a esfera profissional quando vejo o

quanto aprendi e sou grato pelas trocas, desabafos e risadas que pude compartilhar. Um agradecimento em especial à Erika Radespiel, que me supervisionou e me auxiliou em boa parte do meu percurso profissional, além de representar grande ajuda no desenvolvimento desta pesquisa, e à Ercília Ramos, por acreditar nas minhas ideias mirabolantes, na escuta de minhas revoltas e indignações incutidas na minha vontade de melhorar sempre.

Por fim, meus mais sinceros agradecimentos aos profissionais que dedicaram tempo para responder esta pesquisa. Profissionais que, mesmo com rotinas de trabalho tão intensas, conseguiram encontrar disponibilidade de tempo e empenho em participar deste estudo. Sou grato por conseguir conciliar uma amostra de profissionais engajados, disponíveis e inspirados em compartilhar suas vivências, desafios e percepções acerca da atuação profissional do pedagogo em espaços organizacionais e não-escolares. Definitivamente, se há excelência neste estudo, ela se deve boa parte ao empenho e ao compromisso dos profissionais que se disponibilizaram a me ajudar nesse processo. Muito obrigado!

*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.  
Er ist nichts, was die Erziehung aus ihm macht.*  
Kant, 1803, p. 11.



## RESUMO

Em um cenário globalizado onde o trabalho assume papel central na dinâmica social, a educação corporativa se destaca como ferramenta crucial para a qualificação e sucesso dos profissionais brasileiros. Esta pesquisa procurou analisar os estudos sobre educação corporativa, aprendizagem organizacional e o papel do pedagogo em ambientes não-formais de educação, revelando uma expressiva relação entre as temáticas. O estudo é respaldado, principalmente, pelas produções de Eboli (1999) e Curado Silva (2021). Também se investigaram as experiências de pedagogos em organizações e espaços não-escolares para identificar percepções, vivências e conexões acerca da formação, saber docente e atuação profissional. A abordagem utilizada é quantitativa-qualitativa, suplementada, via análises descritivas, levantamentos bibliográficos, aplicação de questionários e análise do conteúdo das respostas à guisa dos estudos de Flick (2013). Os resultados indicam que os pedagogos, apesar de considerarem sua formação acadêmica suficiente, destacam a necessidade de uma oferta mais ampla de disciplinas na formação inicial e a valorização da formação continuada para maior qualificação frente às exigências e mudanças do mundo do trabalho. Abordou-se, também, os cenários de conflito e disputa ao longo da legislação sobre formação acadêmica e trabalho pedagógico, principalmente na construção da identidade e profissionalidade desses indivíduos. Notou-se que os saberes docentes desses profissionais não se distinguem dos profissionais dos espaços educativos formais, reforçando a lógica do trabalho como princípio formativo e educador. Concluiu-se apontando o curso de pedagogia plena como estratégia de formação unificada e dialética, capaz de promover uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos do processo educativo na amplitude de cenários e nas múltiplas possibilidades de atuações pedagógicas.

**Palavras-chave:** educação corporativa, aprendizagem organizacional, educação em espaços não-escolares.

## ABSTRACT

In a globalized context where work plays a central role in social dynamics, corporate education emerges as a vital tool for the qualification and success of Brazilian professionals. This research aimed to analyze studies on corporate education, organizational learning, and the pedagogue's role in non-formal education settings uncovering a substantial correlation between these themes. The study draws primary support from the works of Eboli (1999) and Curado Silva (2021). In addition, it delves into the experiences of pedagogues in non-school environments, aiming to discern perceptions, experiences, and connections related to training, teaching knowledge, and professional practice. Utilizing a quantitative-qualitative approach, the study incorporates descriptive analyses, literature reviews, questionnaire administration and content analysis of responses, aligning with Flick's (2013) methodologies. The findings suggest that while deeming their academic training sufficient, pedagogues underscore the necessity for a more extensive range of disciplines in initial training and the value of continuing education for enhanced qualification amid the evolving demands of the workforce. The study also explores scenarios of conflict and contention within legislation regarding academic training and pedagogical work, particularly in shaping the identity and professionalism of these individuals. It is noteworthy that the teaching knowledge of these professionals mirrors that of their counterparts in formal educational spaces, reinforcing the work-centric principle of education. In conclusion, the study suggests that a comprehensive full pedagogy course could serve as a strategy for unified and dialectical training fostering a critical, reflective and emancipatory pedagogical praxis for the participants in the educational process across multiple scenarios and varied pedagogical roles.

**Keywords:** corporate education, organizational learning, non-formal education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1.</b> Princípios fundamentais para o sucesso da educação corporativa.	22
<b>Quadro 2.</b> Saberes identificados na atuação dos pedagogos em espaços organizacionais.	30
<b>Quadro 3.</b> Áreas de atuação, funções e habilidades dos pedagogos.	35
<b>Quadro 4.</b> Desafios e estratégias de superação nas práticas dos pedagogos participantes.	40
<b>Figura 1.</b> Faixa-etária dos pedagogos respondentes.	36
<b>Figura 2.</b> Nível de formação e especialização dos pedagogos.	36
<b>Figura 3.</b> Tipo de organização onde os pedagogos atuam.	37
<b>Figura 4.</b> Nuvem de palavras sobre rotina de trabalho e habilidades profissionais.	37

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Associação Brasileira de Educação Corporativa
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AO	Aprendizagem Organizacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação à Distância
EC	Educação Corporativa
ENE	Educação Não-Escolar
IA	Inteligência Artificial
ONGs	Organizações Não-Governamentais
SEC	Sistemas de Educação Corporativa
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>PARTE I — MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	13
<b>PARTE II — INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	19
1.1 Educação corporativa: um breve panorama histórico.....	19
1.2 Aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes .....	24
1.3 Atuação do pedagogo nas organizações: saberes e possibilidades.....	27
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA</b> .....	32
2.1 Característica da pesquisa.....	32
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	32
2.3 Instrumentos da construção de dados .....	33
2.4 Procedimentos utilizados na construção de dados.....	33
<b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS</b> .....	35
3.1 Perfil da amostra.....	36
3.2 Análise das questões abertas.....	37
<b>PARTE III — CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
Perspectivas Futuras .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51
APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	56
APÊNDICE B — Questionário .....	57

## PARTE I — MEMORIAL EDUCATIVO

Minha primeira memória educativa remonta ao meu apreço precoce pelos livros. Desde cedo, fui cativado pela curiosidade de desvendar o que as palavras transmitiam, o significado por trás das imagens e as narrativas que se desdobravam nas histórias que escutava. A alfabetização veio rapidamente, impulsionada pela influência dos gibis, que logo deram lugar a outdoors, letreiros, bulas de remédio e jornais. Enquanto meus colegas liam os livros escolares no período escolar, eu já os devorava antes mesmo do término do ano letivo, nas férias do meio de ano. A leitura fez de mim um aluno dedicado, o prazer por ler era genuíno até na leitura de livros didáticos. Essa capacidade de aprendizado rápido e dedicação aos estudos influenciaram minha jornada formativa, estimulando meu raciocínio, minha curiosidade e o desejo incessante de aprender mais a cada dia, sobre inúmeros assuntos, sobre diferentes áreas. Eu era do tipo de criança que chorava aos finais de semana, pois gostaria de estar na escola.

Cresci imerso em um ambiente onde os livros eram meus companheiros constantes, muitas vezes preferindo sua presença à de outras crianças ou adultos. Essa relação perdurou por toda minha jornada na educação básica, onde pude aprimorar minhas habilidades e pude expressar, com o auxílio dos professores, minha criatividade ao organizar feiras, circuitos, projetos educacionais interclasses. Ao concluir essa etapa, direcionei meu foco para o vestibular, pretendendo cursar psicologia. Embora na época tenha sido aprovado em uma universidade no Rio de Janeiro, e outra no interior do estado do Goiás, inúmeros obstáculos impediram minha matrícula nas respectivas instituições. Decidi, então, permanecer em Brasília, conciliar a preparação para os exames vestibulares com o início do meu desenvolvimento profissional. Foi necessário projetar um cenário de intersecção entre trabalho e estudos.

Como o trabalho se tornou uma necessidade nessa fase de minha vida, precisava encarar oportunidades que contrastavam com meu potencial e dialogavam com meus interesses. Partindo deste princípio, comecei a trabalhar com livros. Durante três anos, fui consultor literário num sebo. Três anos entre estantes de clássicos da literatura, livros de diversos idiomas, história, sociologia, ciências da educação e do comportamento, aprimoraram meu faro acadêmico, intensificando meu interesse por temáticas da educação e psicologia.

Em 2013, alguns meses após o início das minhas atividades laborais, ingressei no vestibular da UnB no curso de Pedagogia. À época, o meu interesse de estudo era a educação e

a oportunidade de cursar disciplinas de diversos departamentos enriqueceu minha experiência acadêmica. No entanto, a estrutura curricular não atendia minhas aspirações: embora gostasse de estudar sobre educação, naquela época, não me enxergava num ambiente escolar. Levei anos para perceber que minha vocação para a docência se manifestava de forma diferente da estrutura convencional a qual, preliminarmente, acreditei se tratar do curso. Trabalhar enquanto estudava também era um desafio muito intenso, pois, a rotina de trabalho com a carga de estudos gerou uma estafa mental que tornava minha experiência no curso bastante agridoce.

Paralelamente, meu interesse pela psicologia intensificou, e pude transitar em disciplinas de neurociências, teorias psicanalíticas, de desenvolvimento humano, psicologia escolar, social, organizacional e do trabalho. Ao cursar a disciplina de Psicologia Social, fui convidado a participar de um grupo de pesquisa sobre cultura organizacional e comportamento humano, sendo bolsista de iniciação científica pelo CNPq em um projeto sobre cultura organizacional e sustentabilidade ambiental em organizações. Sempre consciente da natureza interdisciplinar das ciências humanas, vislumbrei meu futuro no curso de psicologia devido à sua ampla gama de atuação, algo que, na época, eu não conseguia perceber no curso de pedagogia — o qual, inclusive, operava por outra matriz curricular.

O fator determinante quanto à descoberta da minha vocação profissional ocorreu durante a disciplina de Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa. Ali, além dos fundamentos da administração, psicologia e estatística, enxerguei conexões diretas com teorias de aprendizagem e ciências da educação que via no curso de Pedagogia. O questionamento sobre a ausência de pedagogos nessa área tornou-se uma inquietação, mas eu ainda não estava pronto para entender o potencial do saber docente, pois acreditava que o curso estava resumido apenas a formar professores para atuar na educação escolar.

Durante esse período, realizei estágio numa escola de governo de um órgão federal, aplicando os conhecimentos de educação e psicologia em programas de desenvolvimento, educação continuada, treinamentos e gestão por competências. Ali, reconhecia a síntese das teorias educativas e práticas pedagógicas nas capacitações que acompanhava. Contudo, um período de pausa na graduação foi necessário para cuidar da saúde mental e dar suporte à minha mãe, que adoecera. A essa altura, já havia abandonado o curso de pedagogia e posterguei os planos de cursar psicologia também, direcionando meus planejamentos individuais para o futuro e me dedicando, exclusivamente, ao cuidado familiar.

Após a recuperação de minha mãe, estava prestes a traçar novos planos, mudanças no cenário mundial ocorriam. A pandemia de COVID-19 impôs o isolamento social, redefinindo completamente a realidade que conhecíamos. Este capítulo inesperado trouxe desafios, mas também oportunidades para reavaliar metas e sonhos, instigando-me a refletir sobre o papel que eu poderia desempenhar enquanto estudante e profissional.

Posteriormente, aproveitei a flexibilização das normas para embarcar em uma jornada de descoberta no Rio de Janeiro e São Paulo. Essas viagens me conduziram por empresas, multinacionais, *startups* e *edtechs*, onde tive a oportunidade de cruzar caminhos com profissionais de diversas áreas - incluindo pedagogos, psicólogos, administradores, imersos na múltipla dinâmica dos processos de aprendizagem organizacional e da educação corporativa no desenvolvimento e qualificação de profissionais.

Nesse novo cenário, onde teorias clássicas de administração, gestão de pessoas, ciências do comportamento humano, aprendizagem, educação, tecnologia e metodologias estatísticas se entrelaçaram, ficou claro, para mim, que meu retorno à universidade seria uma escolha estratégica. Eu buscava um curso que me proporcionasse não apenas uma base para atuação prática, mas também, a possibilidade de uma formação crítica necessária para uma ação profissional repleta de reflexão acerca do meu papel na sociedade e do profissional que gostaria de ser. Assim, decidido a retomar meus estudos, prestei um novo vestibular durante a pandemia e retornei à Faculdade de Educação.

Desde então, essa jornada tem sido revigorante, marcada por uma mudança profunda nas perspectivas que eu tinha de mim mesmo há uma década. Minha relação com o curso de Pedagogia tornou-se mais enriquecedora, especialmente após uma reformulação do currículo que possibilitou a inclusão de novas disciplinas e a expansão das oportunidades de estágio, incluindo a modalidade obrigatória em espaços não-escolares.

Destacam-se as disciplinas de Didática, Currículo, Gestão e Avaliação das Organizações Educativas, Cultura Organizacional e Avaliação Educacional como primordiais para minha formação acadêmica. Atualmente, também faço parte do Programa Residência Pedagógica, coordenado pela Capes, e tem sido uma grande descoberta acerca da atuação em espaços escolares. Mesmo não pretendendo atuar como professor da educação básica, essa experiência tem agregado inúmeros valores acerca do fazer pedagógico e do compromisso social e democrático com a realidade a qual a educação está destinada.



Esse reencontro tem sido uma jornada de autodescoberta, e cada disciplina, estágio e experiência contribuem para a construção de um profissional mais qualificado. O apreço pelos estudos em psicologia permanece, porém, hoje enxergo a pedagogia como o terreno fértil onde posso cultivar a fusão entre teorias consolidadas e práticas inovadoras e multidisciplinares. Aquela inquietação que me causava dúvida e estranhamento, hoje abre espaço para a convicção de que fiz a escolha certa. E se antes eu sentia que não havia espaço para minhas aspirações no ambiente acadêmico e profissional, hoje me sinto preparado para criar e definir este espaço, com muito empenho, protagonismo e excelência.

A trajetória de uma década, marcada por desafios, após um longo percurso repleto de percalços, atalhos e desvios, reflexões e redescobertas, culmina no agora, ao concluir o curso de Pedagogia. Uma trajetória da qual recordarei com muito orgulho, aliás. Hoje, estou determinado e me sinto preparado para moldar meu futuro profissional por meio de uma abordagem que transcende os limites tradicionais e que abraça a complexidade e a diversidade da aprendizagem em todas as suas formas e possibilidades, sem deixar de perder o compromisso social e a consciência de que a educação está em tudo e tem o poder de transformar a vida daqueles que a ela se abrem.

## PARTE II — INTRODUÇÃO

As novas configurações de trabalho, influenciadas por inúmeras tecnologias e modos de produção, caracterizam um novo paradigma nos processos de aprendizagem, impactando aspectos econômicos, sociais e comportamentais. Mais do que a mera transmissão de saberes, aquisição de competências ou desenvolvimento de habilidades, a educação é um fenômeno contínuo ao longo da vida (Reis; Silva; Eboli, 2010).

Historicamente, o trabalho tem sido reconhecido como a atividade pela qual o ser humano interage com a natureza, distinguindo-se assim dos outros seres vivos (Severino, 2001). Essa interação é essencial para garantir as condições necessárias à sobrevivência, tornando o trabalho uma dimensão inerente à existência humana (Severino, 2001, p. 49 *apud*. Polli, 2010, p. 9). O cenário laboral atual representa uma dinâmica onde o trabalho desempenha um papel cada vez mais presente no cotidiano e na identidade dos indivíduos. O trabalho, que outrora era considerado apenas uma atividade laboral, tornou-se crucial para o desenvolvimento econômico, político e social de grande parte da população na contemporaneidade. Essa mudança reflete a influência marcante dos sistemas capitalistas na dinâmica do trabalho.

Hoje, deparamo-nos com inúmeros contextos, cenários e arranjos que colocam o trabalho no cerne da vivência, cultura, rotina e identidade das pessoas (Antunes, 1999). Numa dinâmica intrinsecamente ligada a contextos de mercado, competitividade, desenvolvimento e inovação tecnológica, além do capital financeiro, agora se discute também o capital intelectual (Pablos; Edvinsson, 2014). Neste contexto, a educação em organizações e trabalho ganha relevância como fator estratégico para o sucesso das organizações. Assim, é esperado que os processos educativos ganhem ainda mais relevância, tanto dentro quanto fora dos ambientes organizacionais.

No âmbito acadêmico, a presença dos pedagogos em contextos organizacionais ainda é incipiente, tanto em termos de formação quanto de atuação. Este trabalho aspira analisar as dimensões das práticas educativas nas organizações e a percepção dos pedagogos em relação à formação, aprendizagem e atuação no ambiente de trabalho. Logo, este estudo procura descrever o cenário de produções sobre educação corporativa e aprendizagem organizacional, além das experiências de pedagogos que atuam em organizações e outros espaços não-escolares acerca de sua atuação profissional e formação acadêmica. São objetivos específicos: analisar o campo teórico-conceitual acerca da educação corporativa, aprendizagem organizacional e atuação de pedagogos em organizações através de um levantamento bibliográfico narrativo;

investigar as experiências de pedagogos em empresas, organizações e outros espaços não-escolares através das rotinas organizacionais e práticas educativas presentes nesses ambientes; discutir acerca da formação acadêmica e qualificação profissional para atuar nesses espaços.

No panorama educacional atual, é imprescindível discutir o conceito de educação não-escolar, que compreende uma diversidade de práticas educativas ocorridas fora dos espaços convencionais de ensino. Essa vertente, também referida como educação não formal ou em espaços não escolares, tem despertado interesse crescente devido à sua relevância na formação integral dos indivíduos. Instituições diversas, como empresas, ONGs, hospitais, tribunais, comunidades e centros culturais, têm adotado abordagens pedagógicas em suas atividades, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem para além das estruturas educacionais tradicionais.

A estrutura deste estudo é composta por três capítulos. No primeiro, há uma investigação bibliográfica sobre educação corporativa e aprendizagem organizacional e o campo de produção sobre a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, com foco nos ambientes organizacionais. Esse capítulo é resultado de uma revisão de literatura narrativa.

O segundo capítulo descreve a metodologia de pesquisa, um estudo descritivo, que incluiu coletar, por meio de questionários, as percepções dos pedagogos acerca da atuação profissional, formação acadêmica, experiências e aprendizagem em trabalho.

Os resultados do estudo encontram-se no terceiro capítulo, onde a análise do conteúdo das respostas enfatiza a importância do curso de pedagogia plena como mecanismo de formação profissional, proporcionando um percurso teórico-prático de maneira mais abrangente e reforçando a capacidade de atuação ampla deste profissional.

A última parte deste trabalho corresponde às considerações finais e perspectivas futuras. Espera-se que este estudo inspire estratégias e direcionamentos para o campo da formação de pedagogos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos do mundo do trabalho, da formação profissional e do saber docente em sua pluralidade de atuações.

## CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

Para embasar a estrutura teórica deste estudo, optou-se pela metodologia de revisão de literatura narrativa. A revisão narrativa é uma escolha válida para o aporte bibliográfico em pesquisas, pois permite a exploração de temas amplos, estabelecendo uma base teórica sólida, ao mesmo tempo em que é factível em termos de recursos e tempo (Elias *et al.*, 2012, p. 50; Mattar; Ramos, 2021). Esta abordagem possibilita um vislumbre acerca do “estado da arte” através de uma interpretação flexível do campo teórico e das obras relevantes sobre determinados temas.

### 1.1 Educação corporativa: um breve panorama histórico

As organizações ao longo de sua história adotam mudanças inovadoras visando aprimorar a produtividade de suas operações. Essa prática é inerente à própria existência das empresas, pois estas estão constantemente em busca de meios para aprimorar a condução de suas atividades. Nesse cenário, os sistemas de educação corporativa passaram a integrar uma figura importante nos arranjos organizacionais.

A educação corporativa teve sua origem no início do século XX e seu surgimento está ligado ao desenvolvimento das tecnologias industriais e ao advento da administração científica. Marcos históricos contribuíram para a sua criação, aonde seu objetivo central era otimizar a eficiência da força de trabalho em organizações industriais. A partir da mecanização da indústria e o aumento da produção em massa, as empresas começaram a perceber a necessidade de treinar seus funcionários de forma mais eficaz.

Nos anos 1950, nos Estados Unidos, a Educação Corporativa (EC) surgiu como uma estratégia de gestão de pessoas adotada por empresas determinadas a se destacarem em seus setores. As tarefas nas fábricas se tornaram mais especializadas e os trabalhadores precisavam adquirir habilidades específicas. Amplia-se, então, a busca pela melhoria contínua, num cenário de constante volatilidade das informações e priorização da educação voltada para o trabalho (Meister, 1999). No final dos anos 1980, surgiram as primeiras universidades corporativas, sistemas de ensino e qualificação profissional que geraram flexibilidade para os profissionais aprenderem.

Nesse período, a ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento de indivíduos estava vinculada aos programas de treinamento. De maneira geral, o treinamento orienta a aprendizagem para objetivos específicos, melhorando a eficácia tanto a nível individual quanto organizacional. Em sua definição, busca adquirir novas habilidades e aplicar conhecimentos de forma eficiente, gerando mudanças de comportamento por meio da experiência durante as atividades de treinamento. No entanto, essa definição não abrange todas as experiências de aprendizagem no contexto organizacional (Bastos, 1991 *apud.* Borges-Andrade; Abbad; Mourão, 2006, p. 141).

Timidamente, notava-se um cenário de mudança, principalmente, através da expansão tecnológica decorrente do processo de globalização. A expansão desse cenário ocorreu nos anos 1990, à medida que as decisões estratégicas e o planejamento passaram a valorizar a aprendizagem como um sistema. Essa abordagem compreende a concepção, desenvolvimento e avaliação do capital intelectual, onde se notou que a qualificação profissional poderia representar uma alternativa para melhorar a eficácia, eficiência e a efetividade organizacional, capacitando os colaboradores, alinhando-os à visão estratégica, missão e aos valores da organização numa dinâmica estruturada, concebendo o caráter social da aprendizagem e os inúmeros contextos que o conhecimento pode se propagar e ser gerido no ambiente de trabalho, o que resultou na criação dos sistemas de educação corporativa - SEC (Eboli, 2004).

O termo “educação corporativa”, tal qual conhecemos hoje, foi gradualmente se consolidando. Sua concepção abrange não apenas práticas de gestão voltadas para desenvolver, implementar, medir e avaliar estratégias de aprendizado, mas também, estimular, promover e incitar a aquisição de novas habilidades, a retenção de talentos e a preservação do capital intelectual, mediante um sistema estruturado estrategicamente com o intuito de alcançar resultados positivos e atingir metas, além de fomentar a inovação, melhorar o desempenho e fortalecer a vantagem competitiva (Meister, 1999; Eboli, 2004).

A EC diferencia-se dos clássicos sistemas de treinamento e desenvolvimento ao abraçar uma abordagem mais ampla e estratégica, visando o desenvolvimento de competências alinhadas às metas e valores da empresa e contribuindo para a gestão do conhecimento (Zanotta, 2017, p. 121), além de fornecer aprendizado personalizado, preferencialmente, num ambiente de aprendizagem estruturado, onde o conhecimento é disponibilizado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores (Blass, 2005).

O histórico da EC no Brasil começou a se desenhar na década de 1990, um período caracterizado por profundas transformações econômicas e sociais. Com a abertura da economia e a globalização, as empresas brasileiras passaram a enfrentar desafios competitivos inéditos, a capacitação dos colaboradores tornou-se uma prioridade para manter a competitividade. Como resultado desse período de crescimento econômico, várias empresas nacionais estabeleceram suas próprias instituições e universidades corporativas.

Nos anos 1990, a academia Accor foi pioneira na introdução de um sistema de educação corporativa no Brasil. Outras empresas seguiram esse exemplo, como a Escola Martins do Varejo (1994), a Escola Brahma (1995), a Universidade do Hambúrguer do McDonald's (anteriormente Escola do Hambúrguer, 1997), o Visa Training (1997), posteriormente transformado na Universidade Visa em 2001, a Escola Algar (1998), a Boston School do BankBoston e a Escola Datasul (TOTVS), ambas implementadas em 1999 (Casarini; Baumgartner, 2012, p. 27). O objetivo principal dessas instituições era o desenvolvimento de lideranças, a qualificação de profissionais e a disseminação de boas práticas de gestão, adaptando-se às demandas do mercado.

Casarini e Baumgartner (2012) listam motivos que levaram as instituições a se estabelecerem no Brasil, enfatizando a importância do investimento em educação corporativa para o crescimento e sucesso das empresas:

- O desenvolvimento de funcionários por meio de uma abordagem educacional mais abrangente.
- A redução da rotatividade de pessoal e dos custos relacionados a treinamentos.
- A exploração de oportunidades de mercado e a expansão das organizações.
- A satisfação das demandas dos clientes por serviços de alta qualidade.
- A promoção de uma cultura de aprendizado contínuo nas empresas.

A pesquisa realizada por Trevisan *et al.* (2010) destaca a evolução da importância atribuída ao aprendizado no ambiente de trabalho, acompanhada do crescente interesse das organizações em adotar ações voltadas para o desenvolvimento de seus colaboradores. Os autores concordam que muitas empresas estão implementando sistemas de aprendizagem contínua e reconhecendo a relevância da educação alinhada às metas pessoais dos funcionários em consonância aos objetivos profissionais corporativos (Trevisan *et al.* 2010, p. 186). Em 2010, mais de 300 unidades de universidades corporativas estavam ativas no Brasil, contando

com a colaboração de inúmeros especialistas. Pesquisas recentes apontam que, atualmente, existem mais de 500 universidades corporativas em organizações brasileiras e multinacionais, abrangendo tanto a esfera pública quanto a privada (Zanotta, 2017, p. 41).

No início do século XXI, a EC continuou a evoluir no território brasileiro. Um marco importante foi a formação de alianças estratégicas entre empresas e instituições de ensino. Muitas organizações estabeleceram parcerias com universidades e institutos de educação para criar programas de treinamento e desenvolvimento personalizados. Essa colaboração possibilitou a adaptação de programas de educação corporativa ao contexto empresarial brasileiro, ampliando seu alcance para além das grandes corporações e abrangendo organizações de diversos portes e setores.

A educação corporativa não se limita ao ambiente de trabalho, exigindo a participação de todos os membros da organização e parceiros externos na disseminação do conhecimento. Isso ocorre por meio de aulas presenciais ou remotas, utilizando tecnologias, abrangendo diversas atividades educativas, gestão do conhecimento e planejamento estratégico organizacional (Alperstedt, 2001; Vargas; Lima, 2004; Allen, 2002).

Eboli (2004) traçou um quadro descritivo de dimensões interdependentes, onde destaca os princípios fundamentais de sucesso para os sistemas de educação corporativa:

**Quadro 1** - Princípios fundamentais para o sucesso da Educação Corporativa segundo Eboli (2004).

<b>Princípios</b>	<b>Conceito</b>
Competitividade	Educação como forma de desenvolvimento de capital intelectual, transformando-o em vantagem competitiva. Desenvolvimento de competências críticas.
Perpetuidade	Líderes e gestores como responsáveis pela transmissão e perpetuidade da cultura do conhecimento.
Conectividade	Integração entre a gestão e o conhecimento, interação dos profissionais para troca de experiências, qualidade na rede de relacionamento externos e internos.
Disponibilidade	Fácil acesso à educação por meio de métodos de ensino/aprendizagem contínuos eficazes.
Cidadania	Integração entre projetos educacionais e sociais, ações pautadas na ética e na responsabilidade social.
Parceria	Parcerias internas e externas, entre líderes e gestores e instituições de ensino, respectivamente.
Sustentabilidade	Busca por processos e competências que garantam a perenidade e sustentabilidade financeira e social dos negócios.

Adaptado por Moura; Galhano; Polo, 2006 *apud*. Toledo; Domingues, 2018, p. 115.

Inúmeros fatores favorecem e influenciam os sistemas de educação corporativa, os quais, boa parte dos pressupostos envolvem o desenvolvimento de competências. As competências representam comportamentos, habilidades e atitudes almeçadas frente a um cenário organizacional o qual a aprendizagem se mostra meio de se atingir os objetivos. São exemplos de competências da educação corporativa: aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e solução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios; desenvolvimento de liderança e autogerenciamento (Meister, 1999; Antonini; Saccol, 2010 *apud*. Toledo; Domingues, 2018, p. 113).

Marisa Eboli (2014) destaca o amadurecimento conceitual e o crescimento na produção de conhecimento sobre educação corporativa no Brasil. Também menciona a realização de um grupo de pesquisa e de dois Simpósios Internacionais de Educação Corporativa no país, em 2009 e 2012. No trabalho de Zanotta (2016), a autora discorre sobre a criação da Associação Brasileira de Educação Corporativa, atual AEC Brasil, destacando sua importância no crescimento do número de sistemas de educação corporativa no Brasil e a realização de pesquisas e simpósios na área (Zanotta, 2016, p. 42).

Num estudo bibliométrico que analisou vinte anos de produções em educação corporativa no contexto brasileiro, Toledo e Domingues (2018), perceberam que o campo de produção de educação corporativa deverá se expandir ainda mais nas próximas décadas. Se no início do século XXI, autores como Eboli (1999; 2002; 2004), já apontavam para a necessidade de produção de pesquisa, hoje, vemos que a área tem ascendido no campo acadêmico, corporativo e social, portanto, é de suma importância contribuir no campo de pesquisas que favoreçam a evolução desse cenário.

Fomentando a crença de que o campo de produção e implementação de sistemas de educação corporativa tem se aprimorado no decorrer do tempo, Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008) apresentam as atuais tendências nesse campo: expansão do uso de tecnologias digitais, como plataformas online e aplicativos, juntamente à adaptação do ensino às necessidades individuais. A aprendizagem social, que promove a colaboração entre pares, está em ascensão, assim como o enfoque na aprendizagem contínua ao longo da vida, substituindo os treinamentos pontuais. Além disso, a análise de dados de programas de EC desempenha um papel vital na avaliação da eficácia dos programas de desenvolvimento e na orientação das decisões para investimentos futuros.



Hoje, com os avanços tecnológicos e as mudanças nas formas de trabalho, a educação corporativa no Brasil enfrenta novos desafios, como a integração da aprendizagem online e o desenvolvimento de programas de treinamento altamente personalizados. A pandemia de COVID-19 impôs desafios e transformações significativas à área, acelerando a adoção de modalidades de ensino online e o desenvolvimento de estratégias de aprendizado à distância ainda mais diversas e aprimoradas. O contraste entre a educação voltada para melhoria dos processos de trabalho, bem como, a inserção de tecnologias e metodologias contemporâneas sobre a aprendizagem em contextos organizacionais, também remonta à reflexão da humanização dos processos educativos organizacionais como ponto de partida para uma reflexão da educação corporativa para além dos interesses mercadológicos.

## **1.2 Aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes**

Tal como os indivíduos, as organizações possuem a capacidade de aprender, o que se revela crucial para sua sobrevivência e adaptabilidade. Nesse contexto, a aprendizagem organizacional surge como um campo de estudo dedicado a investigar como as organizações adquirem conhecimento, se ajustam às mudanças e aprimoram seu desempenho, possibilitando que evoluam e prosperem ao longo do tempo.

A noção de aprendizagem organizacional tem sua origem em diversas áreas, abrangendo psicologia, teorias de administração, gestão de produção, perspectivas estratégicas, culturais, antropológicas e sociológicas (Dierkes *et al.*, 2001; Bispo; Godoy, 2012). Nos últimos anos, a aprendizagem organizacional ganhou uma posição central nas estratégias corporativas e expressões como “organizações de aprendizagem”, “fomento de ambiente de aprendizado” e “cultura de aprendizado contínuo” se tornaram recorrentes na literatura (Lipshitz *et al.*, 1996; Abbad; Borges-Andrade, 2014; Coelho Junior; Borges-Andrade, 2008; Odor, 2018).

De maneira geral, a aprendizagem no ambiente de trabalho pode ocorrer de forma natural e espontânea, como também, pode ser planejada por meio de programas de treinamento, desenvolvimento e educação corporativa. Ambos os tipos de aprendizagem, seja a formal, a qual é planejada e direcionada, ou a informal, que é espontânea e aplicada imediatamente, têm suas vantagens e devem ser escolhidos com base nas necessidades específicas da organização (Coelho Junior; Borges-Andrade, 2008, p. 229).

Marsick e Watkins (2001) destacam uma distinção fundamental entre aprendizagem formal e informal. Enquanto a aprendizagem formal corresponde a procedimentos previamente planejados e estruturados, a aprendizagem informal pode ser categorizada como incidental, acidental, deliberada ou emergente, dependendo das circunstâncias em que o aprendizado ocorre no contexto do trabalho. Esses diferentes modos de aprendizagem podem ser influenciados por fatores como a cultura da organização, o ambiente de trabalho e a disponibilidade de recursos.

Libâneo (2002, *apud.* Silva, 2017, p. 20), também considera a aprendizagem como fenômeno educativo onde os seres humanos se deparam, ao longo de sua jornada, com diversas modalidades de aquisição de conhecimento, que se desdobram da seguinte forma:

- Educação Formal: estruturada e promovida por instituições integradas ao sistema oficial de educação, reconhecidas pelas autoridades governamentais, com a concessão de certificação.
- Educação Não-Formal: organizada e oferecida por entidades que não estão vinculadas ao sistema convencional de educação e treinamento, tais como associações, organizações não governamentais (ONGs) e a própria empresa.
- Aprendizado Informal: ocorre em ambientes não organizados para esse propósito específico, permeia toda a trajetória da vida, sendo adquirido por meio de interações pessoais, observação de situações, utilização de recursos, entre outros.

A aprendizagem organizacional tem ganhado destaque desde a década de 1990, caracterizada por sua variedade de abordagens teóricas e metodológicas. A perspectiva tradicional a encara como um processo técnico, focado no processamento de informações e mudança de comportamento. Por outro lado, abordagens contemporâneas realçam as dimensões sociais da aprendizagem, destacando as interações sociais e as práticas cotidianas como fontes de disseminação de conhecimento (Durante *et al.*, 2019, p.6).

Um modelo proposto por Taylor, O'Driscoll e Binning (1998) identifica quatro fatores-chave que influenciam a aprendizagem organizacional: o próprio ambiente de trabalho, as características do trabalho, as características do indivíduo e os resultados da aprendizagem. Já no estudo realizado por Wang e Ahmed (2003), é apontada a falta de consenso na definição do conceito de aprendizagem organizacional e as dificuldades em mensurar seus resultados. Os autores sugerem diretrizes práticas para promover a aprendizagem organizacional, sob uma ótica que contemple a criação de uma cultura de aprendizagem, liderança, capacidade de

promover inovação, incentivo à criatividade e o compartilhamento de conhecimentos (Wang; Ahmed, 2003, p. 15).

O artigo de Hillary Odor, publicado em 2018, realiza uma revisão abrangente da literatura sobre aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem. O autor revisa diversas publicações sobre o tema e aponta críticas à teoria de aprendizagem organizacional, também incluindo a falta de clareza na definição do conceito e os desafios na mensuração de seus resultados.

Numa revisão multiparadigmática, Godoy *et al.* (2015) investigaram o campo da aprendizagem organizacional no Brasil do período de 2006 a 2012. Os estudos analisados reforçam a ideia de que a aprendizagem organizacional é um campo multidisciplinar, dificultando a unificação de uma definição teórica. As pesquisas revelam que a aprendizagem e o conhecimento organizacional são fenômenos sociais e culturais, enraizados em práticas e com uma ênfase crescente na interação social. Os resultados indicam avanços na compreensão da natureza processual da aprendizagem, mas ressaltam a necessidade de mais pesquisas em áreas como os níveis de aprendizagem, a relação entre aprendizagem e mudança organizacional, além da dimensão política da aprendizagem (Godoy *et al.*, 2015, p.15).

Esse breve panorama das pesquisas no campo da aprendizagem organizacional demonstra uma riqueza na diversidade de perspectivas de análise, mas, ao mesmo tempo, um desafio no sentido de integrar essas perspectivas em uma teoria abrangente sobre aprendizagem organizacional. É correto afirmar que a aprendizagem organizacional ocorre em multinível, em caráter interdisciplinar, de maneira complexa e dinâmica. O fomento de estudos nesta área pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e para a melhoria do desempenho das organizações e aprimoramento dos sistemas de educação corporativa.

Na esfera educativa, pode-se considerar que a aprendizagem organizacional e a pedagogia mantêm uma relação intrínseca, uma vez que as ciências da educação desempenham papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem eficazes nas organizações. Via estratégias pedagógicas bem planejadas, as organizações conseguem promover a aprendizagem contínua, o desenvolvimento e a inovação entre seus colaboradores, resultando em melhorias significativas dos programas já desenvolvidos, no desempenho organizacional e na habilidade de adaptação da práxis educativa, sustentada pela intencionalidade pedagógica e no saber docente num cenário sistêmico e dinâmico.

### 1.3 Atuação do pedagogo nas organizações: saberes e possibilidades

[...] o pedagogo deixa de ser o profissional que foi no século XX. Apresenta-se agora como agente de transformação dessa realidade que gradativamente começa a projetar-se. Destarte, o pedagogo se insere no mercado de trabalho de forma mais ampla e diversificada, considerando que a nossa sociedade exige cada vez mais profissionais multifacetados, capazes de exercer diferentes funções em diferentes espaços, formais ou não formais (Schmitz, 2013, p. 36).

Vários estudos relacionam o campo teórico da pedagogia em espaços não-escolares, salientando a possibilidade de atuação no campo do trabalho e das organizações. Tardif (2008) realça a importância da formação profissional dos pedagogos, que deve ser aplicada em diversos contextos, considerando a influência de outras áreas no desenvolvimento de seus saberes.

Para um maior aprofundamento do estudo, preliminarmente, é necessário definir o conceito de educação não-escolar. A educação não formal ou em espaços não escolares abrange uma ampla gama de práticas educativas que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional. Esta concepção, muitas vezes polissêmica, tem despertado um interesse crescente devido ao aumento das iniciativas educativas em contextos não convencionais (Catini, 2021, p. 3). Instituições diversas, mesmo que não diretamente ligadas à educação, têm buscado incorporar práticas pedagógicas em suas atividades, ampliando assim o escopo da educação para além dos limites escolares, tais como organizações não governamentais, empresas, comunidades, museus, bibliotecas, entre outros.

A educação não escolar se revela como uma abordagem educativa diversificada que reconhece e valoriza as aprendizagens que ocorrem fora dos espaços tradicionais de ensino, e contribuindo significativamente para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos em diferentes contextos sociais e culturais, mediante práticas pedagógicas (Severo, 2015, p. 565). Assim, o trabalho pedagógico é inerente a esses espaços, ampliando o alcance e a intencionalidade dessas práticas para garantir a multiplicidade de ações pedagógicas na promoção de aprendizagens em contextos não formais de educação. Para o escopo desta pesquisa, concebe-se educação em espaços não formais através do trabalho de pedagogos em organizações, empresas e instituições públicas não-escolares que tenham práticas ou profissionais da educação em seu quadro de colaboradores.

É notória a presença da educação para além das salas de aula tradicionais, refletindo a crescente importância atribuída à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento de habilidades no ambiente de trabalho. Conforme as observações de Oliveira (2012, *apud.* Silva, 2017, p. 20),

o pedagogo organizacional ocupa uma posição importante na empresa, focalizando a criação de um ambiente propício à eficiência, na concepção de projetos, na garantia da qualidade do atendimento, na fomentação da cultura organizacional, na promoção do aprendizado contínuo dos colaboradores potencializado através da disseminação do conhecimento.

Urt & Lindquist (2004) enfatizam o papel mediador dos pedagogos entre empresas e funcionários, sublinhando sua contribuição no desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores, reconhecendo uma maior demanda por seus serviços devido ao valor de seu conhecimento na implementação de processos pedagógicos que atendam às estratégias organizacionais.

Num trabalho de conclusão de curso sobre os saberes necessários para atuação dos pedagogos em espaços não-escolares conduzido por Silva (2017), foi possível inferir que os pedagogos em cenários não-escolares precisam ter habilidades como a capacidade de adaptação a diferentes contextos e públicos, o conhecimento sobre as especificidades dos espaços culturais e a habilidade de articular teoria e prática de forma criativa e inovadora (Silva, 2017, p. 23). É salientado que a presença dos pedagogos em empresas ainda é tímida, sendo necessária uma maior reflexão acerca da atuação profissional para além da clássica noção da pedagogia como ciência unicamente restrita aos ambientes escolares.

Ainda no campo de pesquisa sobre os saberes e práticas desenvolvidas por pedagogos em espaços não-escolares, Severo (2022) conduziu um estudo com 38 pedagogos atuantes nesses espaços e pode constatar que 23% dos participantes atuam em espaços organizacionais e do trabalho (Severo, 2022, p. 6). No âmbito organizacional, é visto que as atividades visam capacitar indivíduos conforme as exigências do trabalho, contudo, a integração dessas práticas às estratégias organizacionais pode, por vezes, limitar a ação pedagógica, devido à pressão por produtividade no contexto capitalista atual, reduzindo a práxis pedagógica a um viés tecnicista e conservador.

Nesse contexto, o autor considera que as teorias pedagógicas e a didática desempenham papéis essenciais na educação em espaços organizacionais, além de afirmar que, muitas vezes, é necessário possuir habilidades e competências para uso estratégico de tecnologias e mídias digitais. Para humanizar a abordagem pedagógica em contextos organizacionais, o autor reforça a importância do pedagogo como ponte de instrução e mediação para a qualificação dos trabalhadores, ao ser capaz promover mudanças culturais, integrar departamentos e estimular o

bem-estar coletivo, em conformidade às metas organizacionais, sem perder o compromisso social da educação (Severo, 2022, p. 7).

Numa ótica semelhante, Marinho (2011), ao analisar o papel de pedagogos em uma consultoria organizacional, pôde associar a presença deste profissional na solução de problemas de aprendizagem, na gestão de pessoas, na produtividade e alcance de metas, além da promoção de um ambiente de trabalho saudável e motivador. Quanto ao perfil profissional, a autora aponta que o pedagogo, enquanto consultor numa organização, necessita possuir domínio sobre os sistemas de educação corporativa, habilidades avançadas de comunicação e negociação, além de capacidade analítica para identificar desafios críticos e um firme compromisso com a ética profissional (Marinho, 2011, p.31).

Na pesquisa realizada por Lorensini (2015), a autora também reconhece que a presença de pedagogos em ambientes organizacionais pode contribuir no desenvolvimento dos colaboradores. Dentre as práticas pedagógicas que o profissional pedagogo desenvolve em organizações, a autora observou, por meio de entrevistas, habilidades de desenvolvimento em iniciativas voltadas à qualificação e requalificação profissional, a organização do setor de treinamento, a incorporação de métodos de informação e comunicação e a promoção de abordagens pedagógicas que enfatizem a aplicação prática do conhecimento na formação profissional continuada.

Ao analisar as práticas curriculares e a influência da formação inicial de pedagogos na construção desses saberes profissionais, Melo (2012) observa que esse conhecimento é socialmente construído, resultado da intersecção de múltiplos saberes presentes em diversos contextos educacionais e formativos. O autor destaca que as demandas em ambientes não-escolares estão vinculadas à necessidade de uma abordagem pedagógica que supere a desconexão entre a formação inicial e a prática do pedagogo, considerando as novas dinâmicas educacionais devido aos avanços científicos, tecnológicos, a globalização e mudanças nos processos de produção. A pesquisa estabelece uma conexão entre os saberes da experiência e os saberes pedagógicos ou profissionais na formação e atuação dos pedagogos.

Conforme o autor, os saberes da experiência se originam na prática diária, ao lidar com as demandas da profissão, ao passo que os saberes pedagógicos ou profissionais estão ligados à formação, abrangendo o conhecimento sobre a ciência da educação e a pedagogia. A relação entre os saberes identificados encontra-se no quadro abaixo:

**Quadro 2.** Saberes identificados na atuação dos pedagogos em espaços organizacionais.

<b>Saberes que tiveram origem na formação inicial/continuada</b>	psicologia, didática, metodologia, planejamento, avaliação, acompanhamento.
<b>Saberes desenvolvidos na prática pedagógica empresarial</b>	atendimento ao cliente, tecnologia da informação, tecnologia educacional, administração de contratos, processos internos da empresa/ normativos, leis, gestão de pessoas, gerenciamento de conflitos, comunicação empresarial.
<b>Saberes Organizativos</b>	trabalhar em equipe, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, organização do espaço físico.
<b>Saberes Cognitivos</b>	enfrentar e analisar situações complexas, acompanhamento do desenvolvimento do funcionário, construção e/ou modificação de valores e conceitos.
<b>Saberes Afetivos</b>	recepção dos funcionários, incentivo ou estímulo e motivação, bem-estar dos funcionários.

Adaptado de Melo, 2012, p. 9

Pertinente à lógica dos saberes necessários para a atuação profissional, a pesquisa de Silva (2012) demonstra que o saber docente é evidenciado através das práticas e contribuições de pedagogos no contexto da educação corporativa em uma escola de governo. A autora constatou que este profissional também possui uma variedade de atribuições, sendo o grande responsável pelo processo de criação e reinterpretação dos conhecimentos organizacionais, além de elaborar e coordenar projetos de formação continuada para qualificação do servidor, aperfeiçoando a atuação profissional, promovendo e conduzindo os saberes formais e informais, por meio de planejamentos e métodos, numa dinâmica em que o saber social e educacional representam temáticas necessárias para o campo pedagógico também em instituições públicas (Silva, 2021, p. 36).

Ao entrevistar pedagogas que atuam na educação corporativa, também foi possível perceber que há uma grande necessidade de haver mais profissionais desta área, além da formação continuada representar fator inerente à atuação deste profissional, visto que não há uma ampla formação inicial que os prepare para atuar em ambientes organizacionais.

A complexidade da profissão docente em espaços não-formais é exposta, vista a importância deste profissional enquanto responsável por conduzir o processo de construção e ressignificação de saberes organizacionais por meio de uma visão sistêmica, auxiliando na transmissão do conhecimento e aquisição por parte dos colaboradores (Silva, 2021, p. 44). Em resumo, os profissionais consultados neste estudo desempenham um papel fundamental na educação corporativa, contribuindo para uma visão abrangente que engloba estratégias, táticas

e operações, seja no planejamento político-pedagógico até o acompanhamento individualizado dos servidores em treinamento, bem como, na revisão pedagógica de materiais, na definição de metodologias, no planejamento, na cultura e climas organizacionais, além da gestão de projetos educacionais e gestão das aprendizagens (Silva, 2021, p. 54).

A abordagem integral sobre o saber docente e o trabalho como princípio formativo, amplia a discussão acerca da atuação profissional de pedagogos, seja em espaços formais ou não formais. Silva *et al.* (2018) ao estudarem os ciclos formativos de pedagogos ingressantes num projeto de extensão, constataram as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao ingressarem na profissão e destacam a importância do suporte na construção da profissionalidade docente. Compreender o trabalho como princípio educativo implica reconhecer as bases ontológicas e teleológicas específicas do papel do educador, portanto, envolve compreender a natureza intrínseca do trabalho educacional e os objetivos que o orientam em direção aos fins desejados.

Historicamente, as diretrizes curriculares do curso de pedagogia representam cenários de conflitos e disputas, logo, é importante analisar o espaço de formação, as metodologias, as epistemologias e a construção de teorias pedagógicas voltadas para formas criativas, questionadoras e emancipadoras do trabalho humano em diferentes contextos (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 98). Destarte, faz-se necessário discutir sobre a identidade do profissional pedagogo, uma vez que é confirmada sua vasta capacidade de atuação em diversos cenários onde há demandas de aprendizagens e planejamentos pedagógicos.

É de suma importância considerar aspectos do saber docente e do trabalho como princípio educativo na práxis pedagógica, seja na formação inicial, seja no investimento na formação continuada para, assim, superar desafios e alcançar o protagonismo deste profissional nos ambientes em que desempenha suas funções. Todo esse contexto reforça a importância de adotar o trabalho docente, em prol de um projeto de formação plena, amparado mediante uma lógica crítico-emancipadora.

Um maior fomento no campo de pesquisa na área é necessário para que se investigue a influência da formação inicial e da formação continuada, a fim de superar o distanciamento que existe entre a teoria e o exercício da prática, superando as lógicas unicamente tecnicistas ou mercadológicas, adaptando ou integrando novas demandas, concepções e políticas educacionais, além de estimular o desenvolvimento e compartilhamento dos saberes profissionais dos pedagogos em cenários não-formais de aprendizagem.



## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Por meio da síntese teórica das temáticas do estudo, foi possível traçar questionamentos e indagações acerca da atuação do profissional pedagogo em ambientes organizacionais e não-escolares. Inicialmente, o enfoque da pesquisa estava em consultar pedagogos que atuassem, exclusivamente, em ambientes organizacionais, porém, para viabilidade da pesquisa e uma maior representatividade para fins de análise e reflexões teóricas, a amostra se estendeu para pedagogos que atuassem em outros espaços não-escolares. Todas as etapas da pesquisa foram conduzidas conforme os princípios éticos, garantindo o consentimento informado aos participantes, a confidencialidade dos dados e o respeito pelas diretrizes da pesquisa responsável.

### **2.1 Característica da pesquisa**

O estudo é de teor qualitativo-quantitativo por permitir maior abrangência nos procedimentos de coleta e análise de dados. A análise descritiva é aplicada aos dados quantitativos, através das frequências das respostas, especialmente em aspectos gerais da amostra, como faixa-etária, gênero, tempo de serviço e modalidade de atuação laboral.

O uso da abordagem qualitativa busca capturar visões e experiências subjetivas relacionadas a tópicos, objetivos, questões, confirmação de suposições ou hipóteses sobre determinado tema, situação ou fenômeno. No escopo do trabalho, as respostas dos pedagogos consultados permitem elaborar uma estrutura capaz de comparar, agrupar, coletar dados, informações, conceitos e características estruturais, abstratas (Flick, 2013, p.153), traçando possíveis análises, comparações ou confirmações em diálogo ao referencial teórico utilizado.

### **2.2 Sujeitos da pesquisa**

A amostra escolhida trata-se de pedagogos que atuam em ambientes organizacionais ou espaços não-escolares. Ao todo, foram contactados 20 pedagogos que trabalham em órgãos públicos e instituições privadas. Os participantes que atuam em espaços organizacionais desempenham seu trabalho em escolas e universidades corporativas, na área de gestão de pessoas, *startups*, treinamento, desenvolvimento e educação corporativa. Na parcela de

pedagogos atuantes em outros espaços não-escolares, destaca-se a presença de educadores ambientais, analistas de suporte jurídico e legislativo, gestão de políticas públicas e em órgãos de pesquisa estatística.

### **2.3 Instrumentos da construção de dados**

Os dados, inicialmente, seriam coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, porém, por indisponibilidade dos profissionais, optou-se por adaptar o roteiro de entrevista e transformá-lo num questionário de questões abertas. Esse instrumento contempla dados quantitativos e qualitativos, onde as questões abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e enquanto as fechadas garantem maior facilidade na tabulação e análise dos dados (Oliveira, 2011, p. 37).

O questionário possui dados gerais dos participantes, como faixa-etária, gênero, tempo de serviço no cargo e modalidade de atuação (ambientes públicos ou privados, atuação em organizações ou em espaços não-escolares). A formulação de questões abertas é uma alternativa viável por objetivar descobrir novos aspectos, proporcionando um conhecimento mais abrangente sobre a questão ou assunto específico a ser investigado (Maxwell, 2005, *apud*. Flick, 2013, p. 93). Esse tipo de instrumento é importante em pesquisa social, pois pode permitir a análise de narrativas, experiências, processos e histórias de vida (Flick, 2013, p. 163).

### **2.4 Procedimentos utilizados na construção de dados**

O questionário foi validado e estruturado com base no levantamento bibliográfico narrativo realizado, contemplando a noção de que o alicerce de todo trabalho científico deve ser amparado mediante uma revisão bibliográfica abrangente, evitando a redundância ao abordar questões já solucionadas e facilitando a elaboração de conclusões inovadoras (Oliveira, 2011, p.40 *apud*. Lakatos; Marconi, 2001).

A princípio, ocorreu um levantamento de empresas e órgãos públicos que tivessem em seu quadro profissionais da pedagogia. O contato foi estabelecido mediante uma carta de apresentação contendo o termo de consentimento livre e esclarecido, reforçando o teor do anonimato das respostas, reforçando a abordagem exclusivamente para fins acadêmicos. Esse termo foi enviado para as coordenações de gestão de pessoas das empresas, além de pedagogos conhecidos pelo autor deste estudo.

Ao todo, 20 profissionais manifestaram interesse em participar da pesquisa, porém, apenas 7 conseguiram responder ao formulário em tempo hábil. Os questionários foram enviados via e-mail, além dos aplicativos *WhatsApp* e *Microsoft Teams*, entre os meses de outubro e novembro de 2023. Após um período de duas semanas, uma mensagem de reforço perguntando se ainda havia interesse em participar da pesquisa, foi enviada àqueles que ainda não haviam respondido. Os profissionais tiveram opção de responder às questões abertas mediante um formulário online, como também, via chamadas de áudio e mensagens de voz. Todo o conteúdo, seja escrito ou áudio, foram transcritos e analisados.

### CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

Sete profissionais responderam ao questionário no período estipulado. Embora o tamanho da amostra seja modesto, é comum ocorrer um baixo retorno de respostas nesse tipo de instrumento (Laville; Dionne, 1999; Malhotra, 2001, *apud.* Oliveira, 2011, p.37). Os participantes atuam em diversas áreas:

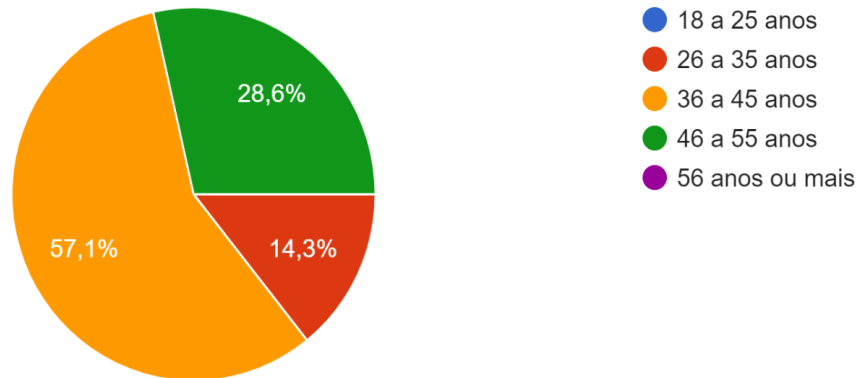
**Quadro 3.** Áreas de atuação, funções e habilidades dos pedagogos.

Área	Funções e Habilidades
<b>Educação corporativa</b>	Atividades gerenciais, envolvimento no desenvolvimento de ações de capacitação e aperfeiçoamento numa escola de formação de policiais civis. Habilidades essenciais: resolução de problemas, gestão de conflitos e competências técnicas, como organização de cronogramas, planejamento educacional e elaboração de planos de ensino.
<b>Educação ambiental e educação corporativa</b>	Elaboração de materiais didáticos, organização de eventos educativos e interação com parceiros e consumidores numa companhia de saneamento. Desenvolvimento de pessoal, treinamentos e programas educativos focados em temas ambientais. Habilidades essenciais requeridas: boa comunicação, conhecimentos em elaboração de materiais didáticos e bom relacionamento institucional.
<b>Políticas públicas de educação</b>	Desenvolvimento de leis, pareceres e estudos relacionados à educação, exigindo conhecimento profundo da área, especialmente em políticas públicas. Habilidades avançadas de escrita e conhecimento em redação legislativa no âmbito do Senado Federal.
<b>Políticas públicas de educação</b>	Participação na gestão nacional do Programa Mais Médicos, no setor de gestão educacional do Ministério da Educação, com enfoque na formação profissional e continuada, através da coordenação da expansão de escolas médicas e políticas públicas.
<b>Educação corporativa</b>	Atividades administrativas, análises das demandas de treinamento, redação de especificações técnicas para contratação, reuniões para alinhar conteúdo de cursos, elaboração de avaliações de reação, cadastro de treinamentos, emissão de certificados e relatórios com indicadores de treinamento num órgão público.
<b>Treinamento e desenvolvimento</b>	Mapeamento das necessidades de treinamentos, criação de conteúdos em colaboração com as áreas, condução de treinamentos online, ao vivo e gestão da plataforma EaD de uma universidade corporativa numa rede de drogarias.
<b>Treinamento e desenvolvimento</b>	Operação de cursos técnicos, contratação de tutores, acompanhamento e engajamento de alunos, análise de dados, elaboração de planilhas, documentos e calendário acadêmico. Gestão de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), educação à distância (EAD), avaliação e legislação educacional numa <i>startup</i> de tecnologia ( <i>edtech</i> )

Fonte: elaborado pelo autor através da análise textual do conteúdo das respostas.

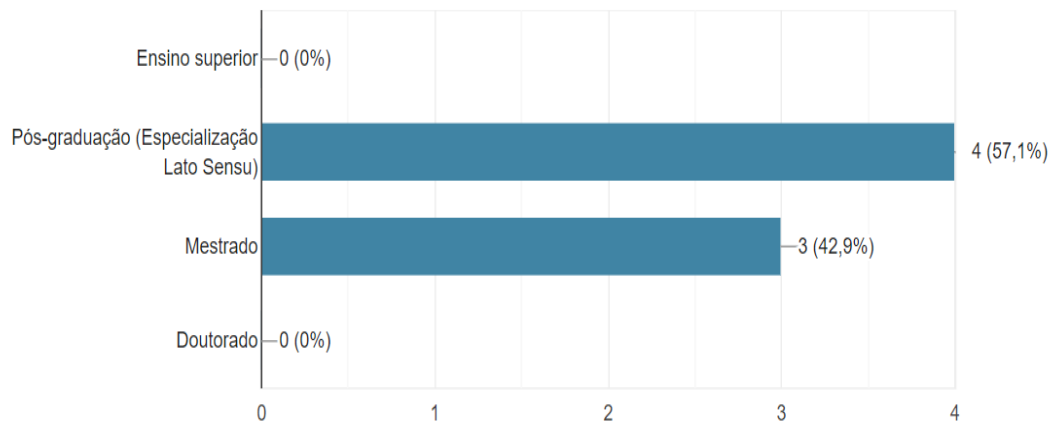
### 3.1 Perfil da amostra

**Figura 1.** Faixa-etária dos pedagogos respondentes.



Destes profissionais, 85,7% são do gênero feminino, com média de 10,14 anos de serviço no cargo. 71,4% são residentes do Distrito Federal, um respondente é do estado de Minas Gerais e outro profissional atua no Rio Grande do Sul e representam, juntos, 28,6% da amostra.

**Figura 2.** Nível de formação e especialização dos pedagogos.





As palavras mais frequentes extraídas das respostas à pergunta foram visualmente representadas na figura acima. Nota-se a predominância de conhecimentos e habilidades nas áreas de treinamento, cursos, gestão, leitura, capacitações, relatórios, projetos, planejamento e aulas.

Em relação à pergunta sobre a importância do pedagogo nesses espaços e sobre como enxergam a contribuição do seu cargo para aprendizagem e sucesso da organização, notou-se que os pedagogos interpretam seu papel como indispensável para o desenvolvimento desses ambientes. As respostas enfatizam a importância significativa do papel do pedagogo em organizações ou espaços não-escolares e destacam sua relevância nos processos educativos que ocorrem no ambiente de trabalho, ressaltando a presença do pedagogo como fundamental para garantir uma oferta sistemática de ações de desenvolvimento e capacitações, por exemplo.

A síntese das respostas de cada profissional reflete o reconhecimento da contribuição valiosa de uma perspectiva pedagógica, mesmo em funções ou tarefas não tradicionalmente associadas à Pedagogia. Esse fator remete à noção de que o saber docente é um saber social, indo de encontro à perspectiva Curado Silva (2011), ao destacar que

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Curado Silva, 2011, p.15).

A valorização da formação em Pedagogia é mencionada pela maioria dos participantes, embora seja observada uma visão em que a Pedagogia pode ser marginalizada ou dispensável em tempos de crise. Conforme visto em Militão e Cruz (2021), a pedagogia se constrói e reconstrói num território de conflito, tensões e disputas em sua história, sendo impactada por retrocessos e interesses neoliberalizantes nas políticas públicas e nas legislações educacionais (Militão; Cruz, 2021, p. 19). Esses impactos influenciam o trabalho, formação e valorização de todos os profissionais da educação - mesmo aqueles que não atuam em espaços escolares.

Perguntados sobre como sua formação os capacitou para atuar em espaços não-escolares e quais áreas ou tópicos deveriam ser reforçados na formação inicial para melhor atender às necessidades, as respostas apresentaram uma diversidade de perspectivas:

- 4 respondentes destacaram a importância de experiências práticas, estágios e visitas a ambientes não-escolares durante a faculdade para a preparação profissional.

- 6 entrevistados mencionaram a necessidade de aprimoramento constante, enfatizando a evolução contínua das metodologias de ensino como crucial para atuar em espaços não-escolares.
- 2 participantes reconheceram a importância de aprofundar o conhecimento sobre legislação educacional e políticas públicas.
- 1 respondente sugeriu estudos sobre temas emergentes, incluindo inteligência artificial, metodologias ativas e métodos ágeis.
- 4 mencionaram a importância de áreas como andragogia, psicologia da educação, didática, estatística e metodologias para compreender e analisar aprendizagens.

A percepção de aprendizado contínuo é notória em toda a amostra. Há a oferta de treinamentos, reembolso de cursos e aperfeiçoamento profissional nas organizações onde trabalham, porém, alguns profissionais apontam que algumas capacitações oferecidas pela organização podem carecer de especificidade para profissionais mais experientes. Algumas organizações possuem universidades corporativas, levantamento de necessidades educacionais, além de iniciativas que visam aprimorar habilidades técnicas e interpessoais. Essas percepções enfatizam a relevância de estratégias variadas para promover a aprendizagem organizacional e a formação continuada.

De todo modo, a prática e a teoria são reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento profissional, aonde se revela uma diversidade de estratégias na busca por formação continuada para atender às demandas específicas de seus trabalhos. Destaca-se a realização de cursos direcionados a treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), pós-graduações e mestrados em áreas como avaliação e monitoramento de políticas públicas educacionais e design instrucional. A participação em congressos internacionais, a busca por habilidades legais, incluindo a escrita de leis e a realização de cursos iniciais para compreensão abrangente do ambiente de trabalho também foram citadas. Além disso, evidencia-se um foco crescente em temas contemporâneos, como educação à distância (EaD), metodologias ativas e gestão de projetos educacionais, inteligência artificial (IA) e *learning analytics*.

Quanto aos desafios e estratégias de superação utilizadas pelos profissionais no ambiente de trabalho, foi possível notar que a falta de profissionais pedagogos na composição das equipes de trabalho é uma realidade da maioria dos respondentes.



**Quadro 4.** Desafios e estratégias de superação nas práticas dos pedagogos participantes.

<b>Desafios</b>	<b>Estratégias de Superação</b>
Reduzido número de empregados na Educação Corporativa	Dentre as estratégias mencionadas, há a alternativa de focar em atividades que demonstrem resultados rápidos. Traça-se o teor do profissional multitarefas e a questão estrutural de organizações com déficit de pessoal.
Falta de conhecimento jurídico	Estudo constante para superar as barreiras, aprimoramento da escrita e comunicação em linguagem jurídica.
Baixo efetivo e seleção de pedagogos	Receber estagiários de Pedagogia para auxiliar nas demandas.
Compor uma equipe de trabalho em uma empresa com poucos profissionais da educação	Otimizar o planejamento, direcionar esforços para atividades mais expressivas, lidar com a falta de investimento.
Desafio com softwares e aplicativos	Buscar entender mais sobre o assunto, considerar a possibilidade de realizar cursos.
Implantação da cultura de aprendizagem na empresa	Adotar estratégias diferentes conforme a demanda, reconhecendo a especificidade de cada situação, nos prazos e conforme disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

Fonte: elaborado pelo autor através da análise textual do conteúdo das respostas.

A análise das respostas reforça a ideia da docência como base do trabalho pedagógico (Curado Silva, 2021), evidenciando que os profissionais de pedagogia passam por experiências e aprendizados que os capacitam a exercer a função de educadores, desempenhando atividades referentes ao ensino como um elemento essencial em sua trajetória profissional e na contribuição para o desenvolvimento educacional, seja ele no âmbito escolar ou não.

A “docência como base” para todos os profissionais da educação se refere, portanto, aos componentes comuns de formação desejáveis a todos aqueles que exercerão o trabalho educativo em ambientes escolares ou fora deles, mas sempre comprometido com a tarefa de socialização e de produção do conhecimento (Curado Silva, 2021, p. 124).

Quanto ao futuro da profissão, mudanças e expectativas, os profissionais destacam a importância da pedagogia nos processos pedagógicos em espaços não-escolares. Há uma preocupação compartilhada sobre a qualidade dos cursos de pedagogia, enfatizando a necessidade de aprimoramentos na formação docente pautada na concepção de que a pedagogia é uma ciência da educação fundamentada na intersecção entre teoria e prática. Alguns respondentes apontam para uma tendência crescente de atuação na modalidade de educação à distância, reconhecendo a influência do perfil digital dos trabalhadores e o impacto das tecnologias de informação e comunicação na prática educativa.

A necessidade de ampliação da formação do pedagogo com conhecimentos interdisciplinares é fator predominante nas respostas, sublinhado como estratégia para elevar a percepção de valor desse profissional. São vistos investimentos em pós-graduações e formação continuada, e na busca por valorização e melhores condições de trabalho. Em suma, as respostas refletem uma visão otimista para a carreira de pedagogos em espaços não-escolares, destacando a necessidade de adaptação, aprimoramento constante e reflexão sobre as práticas, promovendo uma atuação alinhada às demandas, dinâmicas e transformações da sociedade. A síntese das respostas fornecidas pelos pedagogos que atuam em organizações e pedagogos que atuam em espaços não-escolares refletem a importância do pedagogo em uma sociedade onde o aprendizado é crucial para o sucesso, aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos indivíduos em inúmeros contextos e cenários.

Para uma análise aprofundada acerca do teor da pesquisa, é importante conceber que o campo de definição do curso de pedagogia no Brasil é historicamente complexo, caracterizado por indefinições e crises identitárias (Pimenta *et al.*, 2022). Essa dinâmica está relacionada à fragilidade na conexão com o campo teórico da pedagogia como ciência e às crescentes pressões de ideologias predominantes na sociedade capitalista.

O debate sobre um novo paradigma questiona modelos baseados na racionalidade técnica, enfatizando práticas repetitivas que desvalorizam o conhecimento empírico (Curado Silva, 2011, p. 21). Essa mesma lógica é vista num outro estudo de Curado Silva (2017), ao afirmar que, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a ênfase na prática nos processos formativos de educadores refletiu a priorização das vivências reais na preparação dos docentes em detrimento de uma base teórica sólida (Curado Silva, 2017, p.130). A preocupação com a escassez de embasamento teórico e epistemológico na pedagogia, também é vista no trabalho de Pimenta *et al.* (2022).

A falta de articulação entre teoria, prática e práxis expõe os cursos de pedagogia à influência de ideologias que mercantilizam a educação. Em 2006, com a promulgação das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, a docência é estabelecida como princípio norteador, reconhecendo a importância da construção de conhecimentos pedagógicos em diversas modalidades educativas, incluindo gestão e pesquisa, em ambientes escolares ou não. Entretanto, as Diretrizes Nacionais atuais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, defendem a

fragmentação do curso. Isso resulta novamente em um cenário conflituoso, suscitando debates e preocupações no campo educacional (Militão; Cruz, 2021, p. 19).

A Resolução CNE/CP n.º 02 (BRASIL, 2019) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e afeta diretamente a formação e a valorização da profissão docente, uma vez que estimula a responsabilização e individualização dos professores, num processo de ensino e aprendizagem fragmentado, reduzido e padronizado por uma lógica neoliberal tecnicista (Gadêlha *et al.*, 2022, p. 30).

Na nota sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, emitida pela ANFOPE em resposta à Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e em defesa de uma pedagogia plena, destaca-se a correspondência entre o saber e o fazer docente como uma

expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica (ANFOPE, 2021, p. 3).

A pedagogia enquanto ciência deve adotar uma abordagem dialética para identificar contradições e criar condições que superem mecanismos de desumanização e marginalização, combatendo a reprodução da ideologia dominante. Essa abordagem crítico-dialética é evidenciada na pesquisa de Pimenta *et al.* (2022) e reforça a importância da práxis educativa na pedagogia. Os resultados desta pesquisa revelam que o trabalho pedagógico vai além da abordagem prática, representando um projeto intencional de transformação social que integra reflexão teórica e ação prática. No entanto, as respostas dos pedagogos não-escolares revelam desafios e nuances na integração da práxis educativa nesses ambientes, demandando uma reflexão sobre como a pedagogia pode se adaptar e contribuir efetivamente para a transformação social em ambientes organizacionais e não-formais.

Por se tratar de uma ciência que deve se apoiar ao compromisso da transformação intencional das práticas educativas, a pedagogia deve se diferenciar de outras ciências que apenas explicam dimensões sem buscar transformação social (Pimenta *et al.*, 2022; Curado Silva, 2017). Sob essa ótica, a formação deve propiciar uma compreensão profunda das realidades socioeconômicas e políticas, capacitando os educadores a orientar e transformar as condições existentes, mantendo uma conexão inseparável entre teoria e prática, ciência e técnica (Curado Silva, 2017, p. 130).

Nesse sentido, é crucial não minimizar a presença das disciplinas teóricas nos currículos, visando prevenir uma formação de qualidade inferior. Isso ressalta a proposta de valorização de um curso de Pedagogia de Graduação Plena.

O Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores [...] tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica identificando, no trabalho pedagógico escolar e não escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral (ANFOPE, 2000, p.20).

Essa proposta busca uma atuação unificada dos pedagogos, superando propostas simplistas que priorizam a construção de conhecimento apenas por meio de uma perspectiva prática. Contrapondo-se a uma formação frágil e excessivamente técnica, ela visa promover uma atuação mais eficaz em ambientes diversos.

A defesa do saber docente, tanto no trabalho escolar quanto no não-escolar, fortalece a reconstrução do movimento interdisciplinar nos cursos, possibilitando a integração dos conhecimentos pedagógicos com outras áreas.

Trabalhamos e defendemos a tese que o curso de Pedagogia deve superar um dos principais dilemas: a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura; e formar o pedagogo/a para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional [...] sabemos que a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação em espaços escolares e não escolares (Curado Silva, 2021 p.118).

Através da análise das respostas, pode-se aferir inúmeros desafios presentes na atuação não-formal, incluindo a escassez de profissionais nesse campo, a necessidade de formação continuada e a busca por uma integração mais ampla entre teoria e prática. Esses desafios refletem a demanda por uma abordagem pedagógica que ultrapasse os limites tradicionais das salas de aula, incorporando novas tecnologias, metodologias e recursos, promovendo a humanização como forma de resistência a projetos reducionistas.

A formação para a transformação e autonomia é crucial, impulsionando a potencialidade humana por meio da intencionalidade educativa e proporcionando perspectivas de conhecimentos emancipatórios. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma formação continuada concebida de forma coletiva e baseada em pesquisa, onde a práxis pedagógica conceba o trabalho como princípio formativo, onde o saber docente se expressa através da profissionalidade do ato de ensinar (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 80).

Essa perspectiva está alinhada com a proposta de uma "pedagogia plena" delineada por Curado Silva (2021), que visa preparar os profissionais para diversas demandas da vida social e produtiva, adotando uma perspectiva crítica e reflexiva, mesmo em contextos organizacionais predominantemente caracterizados pela lógica da competitividade, metas e produtividade (Curado Silva, 2021, p.126). Independente do contexto, a formação visa desenvolver a capacidade crítica e de síntese, permitindo a aplicação do saber docente na práxis pedagógica e na promoção das aprendizagens.

Destaca-se a necessidade de uma formação abrangente, única e integral, visando superar a tradicional divisão no trabalho e adotando uma abordagem mais unificada na preparação desses profissionais (Curado Silva, 2021, p.119). Por isso é importante

assumir que todo o trabalho do pedagogo/a no espaço escolar e não escolar é pedagógico em sua totalidade, e este se constitui a base da formação de todos os profissionais da educação. Portanto, a docência entendida como o trabalho pedagógico é a base da identidade do curso de Pedagogia no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma no processo de formação profissional (ANFOPE, 2006).

A ideia de formação "omnilateral" proposta por Curado (2021, p. 21) defende uma abordagem abrangente e integrada na educação, visando incorporar diversas facetas do desenvolvimento humano.

esse modelo de formação humanista proporciona um ensino na unidade do ser pedagogo/a, estudioso/a do objeto da educação que tem a docência como base de identidade, mas podendo exercer, a partir da totalidade do ser pedagogo/a, diferentes funções que podem ser aprimoradas na formação continuada (Curado Silva, 2021, p. 121).

Nesse sentido, o objetivo é promover uma pedagogia plena que supere dicotomias entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, valorizando o trabalho pedagógico, a experiência real, a gestão democrática e a amplitude de atuações em diferentes cenários educativos, onde

ter na docência sua identidade profissional não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, efetivando, com isto, uma concepção unitária de formação do pedagogo/a para atuar na educação escolar e não-escolar (Curado Silva, 2021, p.125).

Coincidentemente, os achados na análise das respostas do questionário dessa pesquisa, dialogam diretamente com os pressupostos de Curado Silva (2021). A autora, ao mencionar um estudo realizado na Universidade de Brasília com pedagogos atuantes em espaços não-escolares, revelou que a formação com foco na docência beneficia a atuação profissional nesses espaços, auxiliando na compreensão, elaboração, execução e avaliação de projetos educativos.

Os entrevistados deste estudo, assim como os respondentes do presente trabalho, enfatizaram a importância da base docente na formação, destacando sua relevância para um embasamento sólido em suas atribuições não-docentes. A ênfase em uma formação teórica densa foi apontada como essencial, mas os entrevistados também sugeriram um aprofundamento na implementação da formação continuada (Curado Silva, 2021, p.124). Em sintonia às descobertas de Silva (2017, p.35), destaca-se um ponto de convergência sobre o pedagogo em espaços não-escolares. A autora ressalta a similaridade entre os saberes docentes exigidos nesses ambientes e os necessários na escola, enfatizando que esses conhecimentos fundamentam a identidade do educador, independente do contexto.

Paralelamente, o presente estudo reforça a amplitude docente, abrangendo os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, confirmando assim, a significativa importância da intencionalidade como a essência do trabalho pedagógico, guiando a atuação do educador em diversas esferas, independentemente do contexto o qual desempenha suas atividades.

A profissão docente não pode ser rigidamente definida, abrangendo não apenas a aprendizagem dos educandos, mas também fatores como emoções e diferentes saberes. Destaca-se a necessidade de uma práxis e saberes docentes capazes de estimular o processo de ensino-aprendizagem, sendo o pedagogo o mediador qualificado na construção da relação dos indivíduos com o conhecimento (Silva, 2021, p. 46). É de suma importância integrar as perspectivas do saber docente no currículo de formação inicial em pedagogia para atender às expectativas dos alunos que desejam atuar em contextos distintos da educação formal, destacando igualmente a valorização da educação continuada (Silva, 2021, p. 51).

a função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 83).

Infere-se, assim, que o pedagogo desempenha um papel fundamental em contextos de aprendizagem organizacional e educação corporativa, não somente para o desenvolvimento das competências dos colaboradores, mas através do saber docente. Para além dos ajustes dos programas de treinamento às necessidades específicas da organização, este profissional é capaz de promover uma cultura de aprendizagem contínua, fomentando a inovação e a adaptação às mudanças no cenário organizacional, facilitando a criação, gestão e transferência de conhecimento.

Para além da avaliação dos programas de aprendizagem, da busca por melhorias e da adaptação às mudanças tecnológicas, este profissional também desenvolve a ressignificação do processo de aprendizagem, mediante uma formação plena, pautada no compromisso social e na defesa de uma práxis pedagógica que concebe o caráter histórico, social, político e intencional presente nos processos educativos e nas inúmeras metodologias de aprendizagem. Vale ressaltar a importância de uma formação que alimente o protagonismo e o preenchimento desses profissionais nas lacunas existentes nos campos de educação não-formal, não somente para aprimorar os processos de aprendizagem em ambientes não-escolares, mas para também, alimentar os aspectos da profissionalidade e identidade docente desse profissional no cenário brasileiro.

### PARTE III — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar o cenário da educação corporativa e da aprendizagem organizacional, com foco nas percepções dos pedagogos atuantes em organizações e espaços não escolares, destacando suas práticas profissionais e formação acadêmica.

Os objetivos do estudo foram alcançados de forma satisfatória, uma vez que foi possível desenvolver uma análise aprofundada do campo teórico-conceitual relacionado à educação corporativa, aprendizagem organizacional e atuação dos pedagogos em organizações. Não obstante, através da discussão abrangente sobre as experiências dos pedagogos em empresas e outros espaços não escolares, bem como, a reflexão sobre a formação acadêmica e a importância da qualificação profissional. Através do levantamento bibliográfico e da aplicação de questionários, foi possível identificar os elementos educativos nos processos organizacionais, a presença e importância dos pedagogos em contextos não-escolares e a análise da formação inicial e continuada desses profissionais, através da ótica do saber docente e do trabalho enquanto princípio formativo.

Os resultados apontam o crescimento da educação corporativa e aprendizagem organizacional, explorando sua relação com a formação e atuação de pedagogos em espaços não-escolares. Investigaram-se práticas, percepções, vivências e observações relacionadas à práxis pedagógica no contexto laboral, além de examinar as experiências na formação inicial, continuada e aprendizagem em trabalho, destacando a importância deste profissional nesses cenários.

Nota-se a abrangência do trabalho do pedagogo em diversos contextos e cenários de atuação, onde a aplicação da práxis pedagógica estará apoiada no saber docente como mecanismo de formação plena, mas também, como resposta contra-hegemônica aos objetivos a interesses tecnicistas que buscam suprimir e fragmentar as práticas educativas.

A análise das respostas dos profissionais permitiu vislumbrar a potencialidade da educação como ferramenta para garantir aprendizagens e o desenvolvimento humano, seja em contextos escolares, organizacionais, profissionalizantes, humanizadores ou sociais. No entanto, a desvalorização e a ausência de profissionais em diversos espaços é uma realidade constatada.



Este trabalho destaca a complexidade política e social do trabalho pedagógico, e constata que, independentemente do cenário, é necessária a articulação entre prática reflexiva e a intencionalidade do trabalho pedagógico. Os pontos convergentes do estudo demonstram que os saberes necessários para a atuação do pedagogo em um espaço não-escolar não diferem dos saberes inerentes à prática de profissionais atuantes em escolas.

Os ambientes organizacionais, marcados por cenários de produtividade, alcance de metas, maximização do lucro e da força de trabalho em prol dos interesses capitalistas, reforça a necessidade de se promoverem espaços e possibilidades para que profissionais pedagogos atuem de maneira crítica e reflexiva.

Buscou-se considerar a educação como ferramenta de transformação social, concebida através da interlocução entre teoria e prática, numa intencionalidade que visa a reflexão entre o saber e o fazer. Essa abordagem abarca o caráter social, político, humanitário e emancipador que a educação promoverá, independente do contexto ao qual sua prática pedagógica se destina. Como alternativa, o estudo defende a adoção de um curso de pedagogia plena, unificando licenciatura e bacharelado, amparado por uma base sólida de formação inicial e promoção da formação continuada em diálogo com outras áreas, ciências e cursos relacionados à educação.

Dentre as principais limitações do trabalho, destaca-se a baixa amostra de respondentes, o que pode impedir uma visão mais ampla da complexidade e dos arranjos de experiências, percepções e opiniões sobre a formação e atuação profissional. Entretanto, a análise qualitativa mostrou-se eficaz para confirmar que a formação embasada no saber docente refletirá numa práxis pedagógica direcionada à transformação, à afirmação e à defesa da educação como ferramenta de mudança no contexto ao qual está inserida.

Para além do estímulo ao campo de pesquisa sobre a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, esta pesquisa incentiva a realização de mais estudos, principalmente, em contextos organizacionais, para evidenciar, questionar ou confirmar os conflitos de interesse e as práticas contra-hegemônicas na atuação de pedagogos em cenários cada vez mais competitivos. O campo da educação corporativa e aprendizagem organizacional, por indicarem crescimento exponencial, são importantes para abarcar os saberes dos pedagogos nesse espaço, não somente na elaboração, gestão e promoção de estratégias educativas, mas na inserção de um caráter mais humanístico, cultural, social e reflexivo sobre a prática, além de estimular o protagonismo e a visibilidade destes profissionais nesses espaços.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a interligação entre saber docente e práxis pedagógica emerge como pilar essencial para valorização do profissional pedagogo, indicando que a busca por uma formação abrangente e contínua se configura como um caminho promissor na promoção de uma educação verdadeiramente transformadora, socialmente compromissada, abarcando as especificidades para atuação em espaços escolares e não-escolares.

## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

Após concluir meu curso, pretendo me qualificar para o mercado de trabalho por meio de cursos e especializações nas áreas de aprendizagem organizacional, gestão de projetos educativos e metodologias/tecnologias educacionais, com foco em educação corporativa. Além disso, planejo me preparar para um mestrado, direcionando meus estudos à área de psicologia organizacional e do trabalho, com foco em treinamento, desenvolvimento e educação. Há um genuíno interesse nas áreas de avaliação de políticas públicas educacionais e educação e tecnologias, especialmente, na gestão do aprendizado e na educação à distância. Essas escolhas visam aprimorar minha formação inicial, ampliando a capacidade de contribuir efetivamente para ambientes educacionais e corporativos, alinhando teoria e prática, sem deixar de conceber o caráter docente e o compromisso com a educação como primordiais para aplicação minha práxis pedagógica e na garantia da excelência profissional e acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. Em: J. C. Zanelli; J. E. Borges-Andrade e A. V. B. Bastos (Eds.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil – 2ª. Edição, Porto Alegre: Artmed, p.244-284, 2014.
- ALLEN, M. Introduction: what is a corporate university, and why should an organization have one? In: ALLEN, M. (Org.). The corporate university handbook New York: Amacom, 2002.
- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. Revista de Administração Contemporânea (RAC), v. 5, n. 3, p. 149-166, 2001.
- ANFOPE. Associação Nacional dos Professores pela Formação dos Profissionais da Educação. Documentos Finais do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2000.
- ANFOPE. Associação Nacional dos Professores pela Formação dos Profissionais da Educação. Documentos Finais do XIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2006.
- ANFOPE. Associação Nacional dos Professores pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Brasília, 2021.
- ANTONINI, L. S.; SACCOL, A. I. C. Z. Desafios enfrentados por pequenas e médias empresas do setor de software nos seus processos de educação corporativa. Enanpad – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, Rio de Janeiro, 2010.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2 ed., 1999.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. Organizational learning II: theory, method, and practice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.
- BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. Revista de Administração Contemporânea, v. 16, n. 5, p. 684–704, 2012.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, C. R. O que é Educação. Coleção Primeiros Passos, Brasiliense: 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CASARINI, F. G.; BAUMGARTNER, M. Educação Corporativa: da teoria à prática. São Paulo: Senac, 176 p., 2012.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. Revista Educação e Pesquisa, v. 47, p. e222980, 2021.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, n. 40, p. 221–234, 2008.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A Pedagogia plena: uma proposta unitária de formação. Revista Formação em Movimento, Seropédica, v. 1, n. 5, p. 114-130, 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica. Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. A constituição de um projeto coletivo de estudos e pesquisa: a formação docente na/para e pela práxis no GEPFAPe. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 18, p. 75–88, 2018.

DIAS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G. Panorama da avaliação de resultados em educação corporativa no Brasil. Revista de Administração FACES Journal, v. 13, n. 1, p. 104-123, 2014.

DIERKES, M.; BERTHOIN ANTHAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. Handbook of organizational learning and knowledge. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DURANTE, D. G.; VELOSO, F. R.; MACHADO, D. Q.; CABRAL, A. C. A.; SANTOS, S. M. Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 20, n. 2, 2019.

EBOLI, M. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais da administração? *Revista de Administração*, 34(4), p. 56-64, 1999.

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

ELIAS, C. S. *et al.* Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD: Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas*, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

FLICK, U. *Introdução a Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADÊLHA, M. L. S. L.; NOGUEIRA, A. W. R.; MORAES, A. C. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 23-38, 2022.

GODOY, A. S. *et al.* O campo da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática da produção de 2006 a 2012. *Semead -Seminários em Administração - FEA - USP*, XVIII, p. 1-16, 2015.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; EBOLI, M.; MARTINS, E. C. Educação Corporativa e o Papel do Chief Learning Officer. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios - RBGN*, v. 10, n. 27, p. 105-117, 2008.

KANT, I. *Über Pädagogik*. Königsberg, 1803.

LIBÂNEO, J. C. O que pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso. In PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc., Campinas*, v. 27, n. 96, 2006.

LIPSHITZ, R.; POPPER, M.; OZ, S. Building learning organizations: The design and implementation of organizational learning mechanisms. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 32, n. 3, p. 292-303, 1996.

LORENSINI, C. M. J. *Pedagogia Empresarial: diferentes concepções e formas de atuação*. Monografia - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

MARINHO, E. O. C. *O olhar do pedagogo empresarial na consultoria*. 2011. Monografia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v.89, p. 25-34, 2001.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.
- MEISTER, J. C. Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. Tradução de Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MELO, A. L. B. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. *Cadernos ANPAE*, v. 13, p. 1-10, 2012.
- MENEZES, E. A. C.; GUIMARÃES, T. A.; BIDO, D. S. Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, n. 2, p. 4–29, 2011.
- MILITÃO, A. N.; CRUZ, S. P. S. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. *Formação em Movimento*, v.3, i.1, n.5, p. 17-28, jan./jun. 2021.
- MOURA, G. L.; GALHANO, P. P. P.; POLO, E. F. Organização estratégica e educação corporativa. *Enanpad – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, Salvador, 2006.
- ODOR, H. O. A literature review on organizational learning and learning organizations. *International Journal of Economics & Management Sciences*, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2018.
- OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.
- PABLOS, P. O.; EDVINSSON, L. (Ed.). *Intellectual capital in organizations: Non-financial reports and accounts*. Routledge, 2014.
- PIMENTA, S. G.; PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. *Educação em Revista*, v. 38, 2022.
- POLLI, J. R. Educação para o trabalho na perspectiva da educação humanizadora e como direito em Paulo Freire. *Revista Lumen*, v.4, n. 8, 2019.
- REIS, G. G.; SIVA, L. M. T.; EBOLI, M. A Prática Reflexiva e suas Contribuições para a Educação Corporativa. *REGE - Revista de Gestão USP*, v. 17, p. 403-419, 2010.
- SCHMITZ, T. Repensando a educação e a pedagogia no Brasil: limites, tensionamentos e possibilidades. In: CUNHA, A. L. *et al.* Pedagogia e ambientes não escolares. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 244, p. 561–576, 2015.

SEVERO, J. L. R. L. O trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogos que atuam na educação não escolar. *Acta Scientiarum. Education*, 44, 2022.

SILVA, M. E.; CAMPOS, G. T. A. F.; KOCHHANN, A; CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. Os círculos formativos de professores/pedagogos (CIFOPe): compreendendo um projeto de extensão. *UNIFIMES: Anais do Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar*, 2018.

SILVA, S. S. O pedagogo e a educação corporativa: um estudo de caso da Defensoria Pública da União. Monografia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, V. C. Saberes docentes necessários à atuação de pedagogos em ambientes não escolares. Monografia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TAYLOR, P.; O'DRISCOLL, M.; BINNING, J. A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, v. 8, p. 29-50, 1998.

TOLEDO, G. S.; DOMINGUES, C. R. Produção sobre educação corporativa no Brasil: um estudo bibliométrico. *R.G.Secr., GESEC*, v. 9, n. 1, 2018.

TREVISAN, L. N.; VELOSO, E.F.R; AMORIM, W. A. C. Práticas educacionais nas empresas e o significado do aprendizado para os trabalhadores. *Revista de Ciências Humanas - UFSC*, v. 44, n. 1, 2010.

URT, S. C.; LINDQUIST, R. N. M. O pedagogo na empresa: um novo personagem nas novas formas de sociabilidade do trabalho. ANPED SUL, Curitiba - PR, Editora da PUC/PR, 2004.

VARGAS, M. R. M.; LIMA, S. M. V. Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância. In: *Congresso Internacional de Educação à Distância*, 11., 2004.

VERGARA, S. C. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. *Revista de Administração Pública (RAP)*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, 181-188, set./out. 2000.

WANG, C, L.; AHMED, P. K. Organisational learning: a critical review. *The learning organization*, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.

ZANOTTA, M. N. M. Educação corporativa e currículo: avanços e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



## APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Olá, me chamo Vinicius Henrique e estou desenvolvendo minha pesquisa de conclusão de curso junto à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com o tema "**Educação corporativa, aprendizagem organizacional e a atuação do pedagogo em organizações**" sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz. Gostaria de te convidar para participar desta pesquisa.

O presente formulário possui o objetivo de investigar percepções e experiências de profissionais pedagogos que atuam em organizações, mas, se você atua em espaços não-escolares, sua participação também é bem-vinda. **Todos os dados coletados serão tratados com confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.** Sua participação na pesquisa é anônima e voluntária, e você terá o direito de optar pela não participação ou retirar-se do estudo a qualquer momento. Caso concorde em participar, agradeço desde já pelo apoio. Estou à disposição para responder quaisquer dúvidas ou fornecer informações adicionais que sejam necessárias.

Vinicius Henrique Lima  
[viniciushenriquelima1@gmail.com](mailto:viniciushenriquelima1@gmail.com)

## APÊNDICE B — Questionário



### A atuação do pedagogo em espaços organizacionais e espaços não-escolares

#### Dados Gerais

**1. Qual sua identidade de gênero?**

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não declarar

**2. Qual a sua faixa-etária?**

- 18 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- 56 anos ou mais

**3. Formação:**

- Ensino Superior
- Pós-graduação (especialização lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado

**4. Tipo de organização que trabalha:**

- Pública, com pedagogia organizacional
- Pública, num espaço não-escolar
- Particular, com pedagogia organizacional
- Particular num espaço não-escolar
- Organização Não-Governamental
- Outro:

**5. Unidade Federativa:**

**6. Tempo de serviço no cargo:**

## Questionário

1. Geralmente, como é a sua rotina de trabalho? Quais as principais atividades você desempenha em sua função atual? Quais habilidades são necessárias para realizar suas tarefas?
  
2. Na sua opinião, qual é a importância do pedagogo nas organizações ou em espaços não-escolares? Como você vê a contribuição do seu cargo para o sucesso da organização ou do espaço em que trabalha?
  
3. Como sua formação te preparou para atuar no seu trabalho? Quais áreas ou tópicos deveriam ser mais enfatizados na sua formação para melhor atender às necessidades dos pedagogos que atuam em espaços não-escolares?
  
4. Quais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional são oferecidas pela sua organização? Como você enxerga sua aprendizagem no ambiente de trabalho?
  
5. Você já fez alguma formação adicional ou cursos específicos para se adaptar às demandas do seu trabalho? Se sim, quais?
  
6. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sua atuação? Como você busca superá-los?
  
7. Você tem alguma história ou experiência específica que ilustra a importância do seu trabalho como pedagogo em um ambiente não-escolar?
  
8. Como você enxerga o futuro da carreira de pedagogo em organizações ou outros espaços não-escolares? Quais tendências ou mudanças você espera?