INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG)
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA(PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ETECNOLÓGICA

**CARMEM OLIVEIRA SOUZA MATOS**

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS

ANÁPOLIS
2023

CARMEM OLIVEIRA SOUZA MATOS

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS

Dissertação de mestrado profissional, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, na linha de pesquisas de Práticas Educativas em EPT.

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Helena dos Santos Araújo.

ANÁPOLIS

2023

**Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)**

M433e

Matos, Carmem Oliveira Souza.
A educação profissional e tecnológica na formação de pedagogos nas instituições públicas de ensino superior em Goiás. / Carmem Oliveira Souza Matos. – 2023.
163 f.; il. color.

Orientadora: Profª. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Pedagogia. 3. formação docente.
I. Araújo, Cláudia Helena dos Santos (orient.).
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu
IFG - Campus Anápolis

PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL**
**(Modalidade da Sessão: Webconferência)**

No dia 20 (vinte) do mês de dezembro do ano de 2023, às 15 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**A educação profissional e tecnológica na formação de pedagogos nas instituições públicas de Goiás**", de autoria de **Carmem Oliveira Souza Matos**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca **Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo** - IFG/ProfEPT, a Banca Examinadora teve como Avaliador Externo o **Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes** - UFT, e como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito** - IFG/ProfEPT.

Em sessão pública transmitida pela Plataforma do Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestranda, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Carmem Oliveira Souza Matos**.

Anápolis - GO, 20 de dezembro de 2023.

***Documento assinado eletronicamente por:***

1. Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes - UFT*
3. Prof. Dr. Wanderley Azevedo Brito - IFG/ProfEPT
4. Carmem Oliveira Souza Matos - Discente/ProfEPT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes - UFT.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Carmem Oliveira Souza Matos**, **20221060150020** - **Discente**, em 20/12/2023 17:32:56.
- **Wanderley Azevedo de Brito**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 20/12/2023 17:32:33.
- **Claudia Helena dos Santos Araujo**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 20/12/2023 17:30:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 465022
Código de Autenticação: e550ea3615

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

| | |
|---|---|
| [ ] Tese | [ ] Artigo Científico |
| [ x ] Dissertação | [ ] Capítulo de Livro |
| [ ] Monografia – Especialização | [ ] Livro |
| [ ] TCC - Graduação | [ ] Trabalho Apresentado em Evento |
| [ ] Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Carmem Oliveira Souza Matos
Matrícula: 20221060150020
Título do Trabalho: A Educação Profissional E Tecnológica Na Formação De Pedagogos Nas Instituições Públicas De Ensino Superior De Goiás

**Autorização - Marque uma das opções**

1. ( x ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

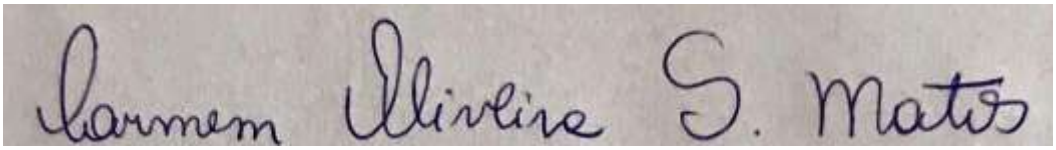
( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: _____

## DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, Goiás, 16/01/2024.
Local Data



_____

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CAMPUS ANÁPOLIS

CARMEM OLIVEIRA SOUZA MATOS

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS

Dissertação apresentada à Banca de Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Dissertação aprovada em: 20/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo – ProfEPT/IFG
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes - UFT
Avaliador Externo

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito – ProfEPT/IFG
Avaliador Interno

Anápolis-GO

2023

## DEDICATÓRIA

A Jesus Cristo, em razão d´Ele ser o **παιδαγωγός** (*pedagogo, no sentido de ser o guia*) que me conduz a Deus;

Ao Moisés, meu esposo, em razão do apoio dispensado nessa jornada;

A Marivalda e Sebastião, meus pais, em razão das incessantes orações.

Aos meus demais familiares, em razão deles sempre me motivarem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela graça do fôlego de vida – vida essa que me permite, hoje, alcançar o degrau de Mestra, nessa longa e desafiadora carreira acadêmica que, por vezes, é cheia de percalços e barreiras.

Gratidão também é a palavra que define o sentimento que tenho em relação à Professora Doutora Cláudia Helena dos Santos Araújo, minha orientadora – cuja amizade levo para a vida – pela incansável dedicação e apoio ao projeto.

De igual modo, digo muito obrigada aos Professores Doutores Antônio Egno do Carmo Gomes e Wanderley Azevedo de Brito pela voluntariedade e presteza em participarem da banca avaliadora.

Sou imensamente grata também aos coordenadores de curso de Pedagogia que participaram da pesquisa e aos docentes de Pedagogia que participaram da avaliação do Produto Educacional.

Por fim, e não menos importante, preciso dizer muito obrigada ao meu esposo, Moisés, pelo incentivo e paciência nesses dois anos de dedicação quase que exclusiva e integral a este trabalho.

**EPÍGRAFE**

*Instrua a criança segundo os objetivos que você tem para ela* [pois]*, mesmo com o passar dos anos, não se desviará deles.*

[Nesse sentido]*, não há limite para a produção* [e leitura] *de livros.*

[A propósito], *você já observou um homem habilidoso em seu trabalho? Será promovido ao serviço real; não trabalhará para gente obscura.*

BÍBLIA SAGRADA
Provérbios 22:6; Eclesiastes 12:12; Provérbios 22:29.

## RESUMO

Nos últimos anos o Brasil tem vivenciado uma proposta de oferta integrada do Ensino Regular com a Educação Profissional e Tecnológica. Essa proposta de integração contempla também o processo de formação docente, no sentido de que os cursos de licenciaturas devem preparar os futuros professores para atuação nas duas modalidades de ensino. Sobre isso, há diversas previsões legislativas tratando do tema, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. A Pedagogia se insere nesse contexto, de maneira que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia também corrobora para a necessidade de formar esses profissionais para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, espera-se que os concluintes do curso estejam aptos a atuarem tanto no Ensino Regular quanto na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, esta dissertação, inscrita na linha de pesquisa de "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica", do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cujo tema é "a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos nas Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás", se propôs a investigar como se dá a abordagem do tema da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás. O objetivo principal do trabalho foi analisar a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente nos cursos de Pedagogia em Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás. A fundamentação teórica está alicerçada em diversos autores, com destaque especial para Machado (2008) e Moura (2015). Trata-se de uma pesquisa documental com delimitação nos projetos pedagógicos dos cursos, acompanhada da aplicação de um questionário sobre o tema a coordenações de curso do IFGOIANO Câmpus Morrinhos, Universidade Federal de Jataí e Universidade Federal de Catalão. É uma pesquisa exploratória descritiva e explicativa, de naturezas quantitativa e qualitativa. A conclusão a que chegamos é que a temática da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia investigados é bastante frágil, portanto, precisando de avanços e melhorias – exemplo disso é o fato da pesquisa ter revelado que apenas dois terços dos cursos pesquisados habilitam seus egressos para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, sendo que, desses, apenas um quarto contempla disciplina ou bibliografia referente à Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados desdobram-se na construção de um Produto Educacional: um livro digital, com o título "A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia: realidade das instituições públicas goianas". A pesquisa é relevante, pois os resultados da mesma servirão de base para o aperfeiçoamento e amadurecimento da qualidade do ensino nas instituições pesquisadas e em outras instituições de ensino (privadas e públicas de outros estados) que, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, também poderão usufruir do conhecimento científico produzido e aplicá-lo em seus respectivos cursos.



**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Pedagogia; formação docente.

## ABSTRACT

In recent years, Brazil has experienced a proposal for an integrated offering of Regular Education with Professional and Technological Education. This integration proposal also includes the teacher training process, in the sense that degree courses must prepare future teachers to work in both teaching modalities. Regarding this, there are several legislative provisions dealing with the topic, such as the Education Guidelines and Bases Law and the General National Curricular Guidelines for Professional and Technological Education. Pedagogy is part of this context, so the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course also reinforce the need to train these professionals to work in Professional and Technological Education. In this way, it is expected that those completing the course will be able to work in both Regular Education and Professional and Technological Education. In this sense, this dissertation, from the research line of "Educational Practices in Professional and Technological Education", of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), whose theme is "the approach to Professional and Technological Education in the training of pedagogues in Public Higher Education Institutions of Goiás", set out to investigate how the topic of Professional and Technological Education is approached within the scope of Pedagogy courses at Public Higher Education Institutions in Goiás. The main objective of the work was to analyze the approach to Professional and Technological Education in teacher training in Pedagogy courses in Public Higher Education Institutions in Goiás. The theoretical foundation is based on several authors, with special emphasis on Machado (2008) and Moura (2015). This is a bibliographical research on the pedagogical projects of the courses, accompanied by the application of a questionnaire on the topic to some course coordinators. It is an exploratory, descriptive and explanatory research, of quantitative and qualitative nature. The conclusion we reached is that the theme of Professional and Technological Education in the Pedagogy courses researched is quite deficient, therefore lacking in advances and improvements – an example of this is the fact that the research revealed that only two thirds of the courses surveyed enable their graduates to work in Professional and Technological Education, and of these, only a quarter include a discipline or bibliography related to Professional and Technological Education. The investigative results unfold in the construction of an Educational Product: a digital book, with the title "The approach to Professional and Technological Education in Pedagogy courses: reality of public institutions in Goiás". The research is relevant, as its results will serve as a basis for improving and maturing the quality of teaching in the researched institutions and in other educational institutions (private and public in other states) which, within the scope of Professional and Technological Education, also they will be able to take advantage of the scientific knowledge produced and apply it in their respective courses.



**Key-words**: Professional and Technological Education; Pedagogy; teacher training.

## RESUMEN

En los últimos años, Brasil ha experimentado una propuesta de oferta integrada de Educación Regular con Educación Profesional y Tecnológica. Esta propuesta de integración también incluye el proceso de formación docente, en el sentido de que las carreras de grado deben preparar a los futuros docentes para actuar en ambas modalidades de enseñanza. Al respecto, existen diversas disposiciones legislativas que tratan el tema, como la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación y los Lineamientos Curriculares Nacionales Generales para la Educación Profesional y Tecnológica. La Pedagogía es parte de este contexto, por lo que los Lineamientos Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía también refuerzan la necesidad de formar a estos profesionales para actuar en la Educación Profesional y Tecnológica. De esta manera, se espera que quienes finalicen el curso puedan desempeñarse tanto en la Educación Regular como en la Educación Profesional y Tecnológica. En este sentido, esta disertación, de la línea de investigación de "Prácticas Educativas en la Educación Profesional y Tecnológica", del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), cuyo tema es "el abordaje de la Educación Profesional y Tecnológica en la formación de Pedagogos en Instituciones Públicas de Educación Superior de Goiás", se propuso investigar cómo se aborda el tema de la Educación Profesional y Tecnológica en el ámbito de los cursos de Pedagogía en las Instituciones Públicas de Educación Superior de Goiás. Educación Profesional y Tecnológica en la formación de docentes en cursos de Pedagogía en Instituciones Públicas de Educación Superior en Goiás. La fundamentación teórica se basa en varios autores, con especial énfasis en Machado (2008) y Moura (2015). Se trata de una investigación bibliográfica sobre los proyectos pedagógicos de los cursos, acompañada de la aplicación de un cuestionario sobre el tema a algunos coordinadores de cursos. Es una investigación exploratoria, descriptiva y explicativa, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La conclusión a la que llegamos es que la temática de Educación Profesional y Tecnológica en las carreras de Pedagogía investigadas es bastante deficiente, por lo que carece de avances y mejoras – un ejemplo de ello es el hecho de que la investigación reveló que sólo dos tercios de las carreras investigadas habilitan su egresados para trabajar en la Educación Profesional y Tecnológica, y de estos, sólo una cuarta parte incluye alguna disciplina o bibliografía relacionada con la Educación Profesional y Tecnológica. Los resultados de la investigación se desdoblan en la construcción de un Producto Educativo: un libro digital, con el título "El abordaje de la Educación Profesional y Tecnológica en las carreras de Pedagogía: realidad de las instituciones públicas de Goiás". La investigación es relevante, pues sus resultados servirán de base para mejorar y madurar la calidad de la enseñanza en las instituciones investigadas y en otras instituciones educativas (privadas y públicas en otros estados) que, en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica, también podrán aprovechar el conocimiento científico producido y aplicarlo en sus respectivos cursos.



**Palabras clave**: Educación Profesional y Tecnológica; Pedagogía; formación docente.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CBL – Câmara Brasileira do Livro;
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica;
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação;
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
CNE – Conselho Nacional de Educação;
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais;
DM – Diário da Manhã;
EFG – Escola do Futuro do Estado de Goiás;
EJA – Educação de Jovens e Adultos;
EP – Educação Profissional;
EPT – Educação Profissional e Tecnológica;
G1 – Portal Eletrônico de Notícias G1.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;
IFAP – Instituto Federal do Amapá;
IFFLUMINENSE – Instituto Federal Fluminense;
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás;
IFGOIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano;
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense;
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior;
ISBN – Padrão Internacional de Numeração de Livro;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC – Ministério da Educação;
PDF – Portable Document Format;
PE – Produto Educacional;
PNE – Plano Nacional de Educação;
PPC – Projeto Pedagógico de Curso;
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego;
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná;

PUCRIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas;
SEESCOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo;
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio;
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte;
SISTEMA S – Serviços Nacionais de Aprendizagem;
UEG – Universidade Estadual de Goiás;
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;
UF – Universidade Federal;
UFCAT – Universidade Federal de Catalão;
UFG – Universidade Federal de Goiás;
UFJ – Universidade Federal de Jataí;
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;
UNIFATEA - Centro Universitário Teresa D´Ávila;
UOL – Universo On-line.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Menores de idade trabalhando em uma fábrica têxtil .....34
**Figura 2** - Escola de Aprendizes Artífices no Rio de Janeiro (cidade de Campos)...39
**Figura 3 -** Primeira unidade do SENAI em Goiás. .....43
**Figura 4** – Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis. .....45
**Figura 5** – Prédio da Escola do Futuro de Goiás. .....53
**Figura 6** – Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro.....66

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 –** Artigos produzidos nos últimos seis anos (2017-2022) sobre formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. .....23
**Quadro 2** – Etapas dos itinerários formativos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Brasil. .....51
**Quadro 3** – Questionário da segunda etapa da pesquisa. .....109
**Quadro 4** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás. .....122
**Quadro 5** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás. .....124
**Quadro 6** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. .....126
**Quadro 7**– Resumo da primeira etapa da pesquisa. .....133

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Municípios de Goiás com mais de um estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – 2019. ..... 59
**Tabela 2** – Municípios de Goiás com apenas um estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – 2019. ..... 60
**Tabela 3** – Distribuição dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (municípios com mais de um curso). ..... 74
**Tabela 4** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (mais de 200 vagas). ..... 76
**Tabela 5** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (de 100 a 200 vagas) ..... 77
**Tabela 6** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás -2021 (menos de 100 vagas). ..... 77
**Tabela 7** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (mais de 100 egressos). ..... 79
**Tabela 8** - Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (de 31 a 100 egressos). ..... 80
**Tabela 9** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (de 10 a 30 egressos). ..... 81
**Tabela 10** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (menos de 10 egressos). ..... 82
**Tabela 11** – Municípios goianos com mais de um estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, com egressos da Pedagogia em 2021. ..... 83
**Tabela 12** – Municípios goianos com um estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, com egressos da Pedagogia em 2021. ..... 84
**Tabela 13** – Municípios goianos com egressos da Pedagogia em 2021, sem nenhum estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019. ..... 85
**Tabela 14** – Municípios goianos com estabelecimentos para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, sem nenhum egresso da Pedagogia em 2021. ..... 86

**Tabela 15** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia nos institutos Federais de Goiás. .....116
**Tabela 16** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia nas Universidades Federais de Goiás.....117
**Tabela 17** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. .....119

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO ..... 18**

**1. PERSPECTIVAS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA PEDAGOGIA ..... 32**

1.1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 33

**1.1.1. Contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ..... 37**

**1.1.2. Contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás ..... 43**

**1.1.3. Panorama atual geral da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ..... 45**

**1.1.4. Panorama atual geral da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás ..... 52**

**1.1.5. Cenário atual das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ..... 55**

**1.1.6. Cenário atual das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás ..... 56**

**1.1.7. Cenário atual dos estabelecimentos ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Brasil ..... 57**

**1.1.8. Cenário atual dos estabelecimentos ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Estado de Goiás ..... 58**

**1.1.9. Cenário atual da docência na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ..... 61**

**1.1.10. Cenário atual da docência na Educação Profissional e Tecnológica em Goiás ..... 62**

1.2. A PEDAGOGIA ..... 63

**1.2.1. Contextualização histórica da formação e atuação do Pedagogo no Brasil e em Goiás ..... 64**

**1.2.1.1 O engajamento da Universidade Federal de Goiás nas discussões históricas da Pedagogia no Brasil ..... 69**

**1.2.2. Panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil ..... 71**

**1.2.3. Cenário atual da formação de pedagogos no Brasil em Goiás ..... 73**

**1.2.4. Cenário atual da atuação do pedagogo na EPT ..... 74**

**1.2.5. Cenário atual da atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica ..... 88**

**2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 90**

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO HISTÓRICO GERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 91

2.2. O PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 96

2.3. CENÁRIO ATUAL DA FORMATAÇÃO E ESTRUTURA DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL ..... 100

2.4. DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 103

**3. DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA..... 107**

3.1. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA ..... 108

3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS ..... 110

**3.2.1. Panorama dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás ..... 116**

**3.2.2. Panorama dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás ..... 117**

**3.2.3. Panorama dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás ..... 118**

3.3. RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA – ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS ..... 120

**3.3.1. A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás ..... 120**

**3.3.2. A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás ..... 124**

**3.3.3. A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás ..... 126**

3.4 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS ..... 130

3.5 ANÁLISES E DISCUSSÕES DA PESQUISA ..... 132

**4. PRODUTO EDUCACIONAL EMERGIDO DA DISSERTAÇÃO ..... 138**

4.1 PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO ..... 139

4.2 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..... 140

4.3 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..... 141

4.4 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..... 143

**5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 147**

**REFERÊNCIAS ..... 150**

**ANEXO – E-MAIL DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ..... 159**

**APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL ..... 163**

## INTRODUÇÃO

A oferta da formação técnico-científica que prepara o indivíduo para o exercício de profissões, compreendida pelo ensino-aprendizado teórico e prático da atividade, é denominada Educação Profissional – EP. A EP intenciona inserir o cidadão no mundo do trabalho[1], ou seja, na sociedade produtiva, proporcionando-lhe dignidade, cidadania e respeitabilidade, além de oportunizar a possibilidade de trabalho e renda.

No mundo globalizado do século XXI, praticamente toda e qualquer profissão está dominada pela tecnologia, por isso se torna necessário que o processo de ensino de ofícios contemple também suas tecnologias envolvidas. Nesse sentido, a EP passou a ser chamada de Educação Profissional e Tecnológica – EPT pois, além dos conhecimentos elementares inerentes a profissão, conhece-se também todo o aparato tecnológico envolvido.

Durante muito tempo, no Brasil, a EP funcionou à parte do ensino regular, mas nas últimas décadas o país vem trabalhando a ideia de integração dessas duas vertentes de educação. Essa integração proporciona, ao mesmo tempo, dois dos direitos fundamentais do cidadão, que são o direito à educação e o direito ao trabalho, ambos previstos na Constituição Federal – CF de 1988.

Para a efetivação da integração das duas vertentes de ensino, muitas políticas públicas de ensino têm sido discutidas e implementadas e várias diretrizes e regulamentos elaborados, com propostas de articulação de formação docente para atuação na EPT e no ensino regular. A intenção legislativa é que a atuação docente ocorra de maneira simultânea, quando possível, ou em cooperação mútua profícua entre os profissionais técnicos-bacharéis e licenciados.

Assim sendo, os regulamentos da EPT, atualmente existentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCN Gerais para a EPT), estabelecem que no processo de formação de professores do ensino regular, as

[1] A concepção de “mundo do trabalho” é uma ampliação da perspectiva reduzida de “mercado de trabalho; mercado de trabalho diz respeito à relação oferta e demanda de emprego, enquanto que mundo do trabalho define melhor a ideia de trabalho como essência do homem, o que, nas palavras de Saviani (2007, p. 154), “é o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”.

instituições de Ensino Superior devem preparar estes profissionais para atuarem, também, na docência da EPT, naquilo em que a sua formação docente tiver compatibilidade e viabilidade.

Quanto à Pedagogia, os regulamentos que norteiam os cursos (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCN para o Curso de Pedagogia) reforçam a obrigação das instituições de Ensino Superior em formar pedagogos conscientes de suas responsabilidades com a EPT. Dessa forma, esses regulamentos determinam que os pedagogos estejam aptos para atuação docente nessa modalidade de educação, ministrando cursos afins à sua formação acadêmica.

Considerando o grande conjunto de normativas que regulamentam o tema da formação docente para atuação na EPT, é natural que se desenvolva grandes expectativas sobre qual estaria sendo o nível de preparação e de capacitação em que os profissionais da educação estão saindo da academia para o mundo do trabalho, contudo, quando voltamos o olhar especificamente para a formação de pedagogos surge uma série de inquietações que instigam uma investigação acadêmica, como por exemplo: (a) qual seria o cenário atual da abordagem da EPT na formação de pedagogos, (b) se as normativas em vigor, referentes à EPT, estariam sendo cumpridas, (c) como estariam sendo configurados os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs de Pedagogia, no que se refere à EPT, e, (d) qual seria o estágio de produção do conhecimento a respeito da temática da EPT na formação dos pedagogos.

Nesse aspecto, essas inquietações se convergem para o seguinte **problema de pesquisa**: “*Qual a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente nos cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás?*”.

Esta pergunta é válida, principalmente porque quando se fala em formação docente para a EPT, há uma pressuposição – e mais que isso, indicativos sérios – de que haja uma precariedade da abordagem da EPT nas licenciaturas, incluindo a Pedagogia, em conformidade com os estudos e pesquisas de Machado (2008) e Moura (2015), por exemplo.

Aparentemente, esse gargalo afetaria os mais diversos cursos, onde, em regra, se adquire os conhecimentos pedagógicos, mas o aprendizado, a compreensão e o entendimento da EPT – em todas as suas nuances – não é um

processo natural, espontâneo e automático, de maneira que, para que isso aconteça, é necessário que haja uma disposição e interesse real das coordenações dos cursos de licenciatura em tornar essa temática parte integrante dos PPCs pois, do contrário, dificilmente a legislação terá efeitos concretos.

Partindo desta hipótese, e deste problema de pesquisa, nasce esta dissertação, oriunda de pesquisa realizada em todas as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES de Goiás que oferecem o curso de Pedagogia, através de análise documental dos PPCs e aplicação de questionário a algumas coordenações de curso, cujo **tema é** "*A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos nas Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás*".

A legislação existente, tratando da questão da formação docente para atuação na EPT traça um panorama de como deve acontecer a capacitação de professores para ministrarem cursos profissionalizantes, no entanto, a execução prática desse processo pode divergir da teoria normativa, por razões, às vezes, não pensadas pelo legislador.

Dessa forma, as pesquisas acadêmico-científicas são instrumentos excelentes de averiguação dessas razões, ou desses fenômenos socioeducacionais, imprevistos no momento da elaboração dos diversos dispositivos legais.

Assim, várias foram as justificativas para o desenvolvimento desse estudo – as quais explicamos a seguir – pois investigações dessa natureza podem resultar em proposta de soluções para dilemas educacionais.

Em relação à relevância da pesquisa acadêmica para as IPES de Goiás, o estudo foi importante pois teremos, a partir de agora, uma visão geral, atualizada e cientificamente fundamentada da realidade do ensino da EPT na formação de professores nos seus cursos de Pedagogia.

Os resultados da pesquisa servirão de base para o aperfeiçoamento e amadurecimento da qualidade do ensino nas instituições pesquisadas e em outras instituições de ensino (privadas e públicas de outros estados) que, no âmbito da EPT, também poderão usufruir do conhecimento científico produzido e aplicá-lo em seus respectivos cursos.

Outra razão para a realização a pesquisa é que a sociedade brasileira também se beneficia de um estudo desta natureza, pois, considerando o aprimoramento do ensino da temática da EPT na formação de professores,

esperamos contribuir na melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de governo.

Destacamos também que é importante ter pedagogos preparados para atuação na EPT em Goiás, considerando que a mesma está em franco crescimento, demandando grande número de docentes. No âmbito do Governo Federal, por exemplo, Goiás possui dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO.

Juntos, os dois IFs de Goiás disponibilizam centenas de cursos, para milhares de alunos, em vários municípios do Estado, abrangendo um grande contigente populacional e espaço territorial. Ademais, os IFs já possuem pedagogos atuando em seus campi e isso mostra a importância de preencheer quadros funcionais com profissionais qualificados para a EPT.

Além dos IFs, o Governo Estadual, por sua vez, desenvolve o projeto Escola do Futuro do Estado de Goiás – EFG, voltado à formação técnico-profissional; o projeto têm unidades distribuídas em diversos municípios do estado, atendendo um grande número de pessoas.

Goiás possui também diversas entidades dos Serviços Nacionais de Aprendizagem – SISTEMA S, que ofertam cursos profissionalizantes, tais como:

a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que capacita trabalhadores para atuação em indústrias;
b) Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC, que qualifica trabalhadores para os ofícios do comércio;
c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, que treina tabalhadores rurais para atividades no campo;
d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT, que oferta cursos para pessoas que exercem profissões relacionadas à logística;
e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SEESCOP, que prepara pessoas para atuação em cooperativas;
f) Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, que dá suporte, principalmente, aos microempreendedores.

Também há inúmeras entidades privadas e organizações da sociedade civil, que trabalham com a capacitação, qualificação e treinamento profissional, e todas precisam de um corpo docente preparado para enfrentarem os desafios que a modernidade apresenta.

Quanto à pertinência de minha autoria, enquanto pesquisadora do tema, é interessante evidenciar que sou pedagoga e tenho familiaridade com os fundamentos da Pedagogia e experiência com os conteúdos dos PPCs – isso contribui significativamente para o desenvolvimento de uma pesquisa consistente. Pessoalmente, para mim, o conhecimento adquirido foi de valor imensurável, pois a produção científica possibilitou meu crescimento profissional e intelectual e produziu em mim uma grande satisfação em colaborar com a melhoria da educação brasileira, em especial da EPT.

Por fim, é importante destacar que, a despeito da pesquisa focar no curso de Pedagogia, a estrutura investigativa construída poderá servir de base para outras pesquisas, relacionadas à outras áreas do conhecimento, que, da mesma forma, despertem as mesmas inquietações motivadoras de análise crítico-científica nesse formato. É válido pontuar isso porque os cursos profissionalizantes passíveis de serem ministrados por pedagogos são poucos, se comparados ao universo de cursos profissionalizantes existentes em Goiás, cuja docência é responsabilidade de professores formados nas mais diversas áreas do ensino regular.

Apesar de várias pesquisas sobre a abordagem da EPT na formação de professores já terem sido realizadas, o assunto é muito amplo e diversificado. Nesse aspecto, em uma busca realizada previamente no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, não foram encontradas outras produções acadêmicas com o mesmo tema, mas apenas temas similares; no levantamento feito na CAPES, trabalhamos um recorte dos últimos seis anos (2017-2022), com os seguintes descritores: (a) formação de professores, (b) formação de pedagogos, (c) formação docente, (d) Pedagogia, (e) Educação Profissional e Tecnológica, (f) Educação Profissional e Tecnológica na formação de professores, (g) Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos, e (h) Educação Profissional e Tecnológica na formação docente.

Em seguida, realizamos a leitura das produções disponíveis e filtramos, dentre elas, cinco artigos que entendemos que mais se aproximam do tema proposto, conforme demonstrado no **Quadro 1**.

**Quadro 1 –** Artigos produzidos nos últimos seis anos (2017-2022) sobre formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

| Título | Ano | Autores | Instituição da Pesquisa | Objetivo(s) |
|---|---|---|---|---|
| A formação docente para educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Câmpus Macapá: um estudo de caso | 2017 | Isabela Abreu Carvalho Guedes; Liliane Barreira Sanchez. | Instituto Federal do Amapá – IFAP | Pesquisa local, sobre formação dos professores que atuam na EPT daquela instituição, objetivando entender as próprias percepções dos professores sobre sua formação e atuação. |
| A formação docente para a educação profissional e tecnológica no Brasil | 2019 | Juliana Marcondes Bussolotti; Mariana Aranha de Souza; Virgínia Mara Próspero Cunha; Ana Elisa Ribeiro Vieira; Valéria Fernandes Silva. | Centro Universitário Teresa D´Ávila – UNIFATEA | Análise global das políticas públicas de formação docente para a EPT no Brasil, observando que os regulamentos ora existentes foram desenvolvidos sempre em caráter de urgência e que ainda não foram percebidas políticas públicas incisivas e consistentes, no sentido da qualificação dos docentes para atuarem na EPT. |
| Formação e reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional: políticas e práticas | 2020 | Natália Valadares Lima; Daisy Moreira Cunha. | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB | Pesquisa que buscou problematizar as políticas de reconhecimento de saberes dos professores EPT no contexto das políticas de formação docente. |
| Um estudo sobre os requisitos de ingresso na docência para professores da educação profissional e tecnológica de institutos federais | 2021 | Cristhianny Bento Barreiro; Virgínia Soares de Campos. | Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR | Pesquisa nacional, realizada nos IFs, em que se investigou os critérios e seleção de professores para a atuação na EPT, contrapondo o que se identificou nos editais com o que é previsto na legislação vigente. |
| Formação para a docência na educação profissional e tecnológica – desafios históricos e perspectivas | 2021 | Luís Roberto da Silva Lampe; Jonas Baronio; Ana Sara Castaman; Josimar de Aparecido Vieira. | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL | Pesquisa que objetivou demonstrar a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, de modo a destacar a importância de uma formação para docência na EPT, fazendo uma contextualização histórica e analisando as perspectivas contemporâneas sobre o tema. |

**Fonte:** Autoria própria.

Quanto à estas cinco produções, todas esclarecem que o tema não está de todo exaurido e que outros pesquisadores, podem, portanto, dar continuidade no preechimento de lacunas ainda existentes.

Guedes e Sanchez (2017), por exemplo, dizem que a pesquisa delas pode vir a "**estimular a reflexão sobre a necessidade de aprofundar discussões** que levem ao estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada dos professores do ensino técnico" (Guedez; Sanchez, 2017, p. 251, grifo nosso).

Barreiro e Campos (2021), por sua vez, explicam que ainda há espaço para discussões sobre a formação de professores para a EPT, considerando que a mesma "**continua sendo um tema longe de consenso**, sobretudo quando se relaciona aos professores das disciplinas de conteúdos específicos dos currículos de ensino técnico profissional" (Barreiro; Campos, 2021, p. 1528, grifo nosso).

Já Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021), citam que o trabalho deles apresentou algumas sínteses, mas que

> sabe-se que estas considerações são apenas uma das muitas possibilidades de interpretação da realidade. Portanto, **ao invés de se expor uma conclusão final, foram apontadas algumas considerações finais que podem marcar o início de novas pesquisas**. Com efeito, dado o fundamento do tema, **espera-se que este estudo**, por suas limitações já expostas, **estimule novas investigações, aprofundando outras preocupações**. Tal pesquisa pode incluir produções científicas **acerca do processo de formação de professores em outros períodos históricos da EPT, abordando dimensões atreladas à profissionalização e à identidade docente** (Lampe; Barônio; Castaman; Vieira, 2021, p. 717, grifo nosso).

Considerando que não foram identificadas outras produções com a exatidão do tema da presente pesquisa, levantamos a hipótese de que, talvez, este tema possa gozar de ineditismo, ou, se não, ao menos que há poucas produções e que, portanto, há amplas possibilidades de pesquisas relevantes.

Partindo desses pressupostos, iniciamos o desenvolvimento deste estudo, relacionado à abordagem da EPT na formação de professores, nos cursos de Pedagogia das IPES de Goiás.

O **objetivo geral** da pesquisa foi "*Analisar a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente nos cursos de Pedagogia em Instituições Públicas de Ensino Superior Goiás*" e os **objetivos específicos** foram:

1) Analisar o cenário atual dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia nas Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás, no que se refere à formação de pedagogos para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica;
2) Verificar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás, quanto à disponibilização de disciplinas que tematizem a Educação Profissional e Tecnológica;
3) Desenvolver um Produto Educacional que propicie conhecimento científico a respeito da Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos.

A pesquisa foi realizada em seis IPES de Goiás, sendo cinco federais e uma estadual:

1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG;
2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO;
3) Universidade Federal de Goiás – UFG;
4) Universidade Federal de Catalão – UFCAT;
5) Universidade Federal de Jataí – UFJ;
6) Universidade Estadual de Goiás – UEG.

No âmbito destas seis instuições, a pesquisa contemplou 24 câmpus:

1) IFG – Goiânia Oeste;
2) IFG – Aparecida de Goiânia (Bilíngue – Libras / Português);
3) IFGOIANO – Morrinhos;
4) UFG – Goiânia;
5) UFG – Goiás;
6) UFC – Catalão;
7) UFJ – Jataí;
8) UEG – Anápolis;
9) UEG – Campos Belos;
10) UEG – Crixás;
11) UEG – Formosa;

12) UEG – Goianésia;
13) UEG – Inhumas;
14) UEG – Itaberaí;
15) UEG – Jaraguá;
16) UEG – Jussara;
17) UEG – Luziânia;
18) UEG – Minaçu;
19) UEG – Pires do Rio;
20) UEG – Quirinópolis;
21) UEG – São Luís de Montes Belos;
22) UEG – São Miguel do Araguaia;
23) UEG – Silvânia;
24) UEG – Uruaçu.

Esta dissertação foi sustentada nos trabalhos de:

a) Gil (2002) e Flick (2009), quando abordamos sobre a metodologia da pesquisa;
b) Nogueira (1990), Manacorda (2007) e Engels (2010), quando discorremos sobre os primórdios da EPT;
c) Germano (1990), Kuenzer (1991), Moura (2007), Assis e Lima (2012) e Pires (2014), quando analisamos a contextualização histórica da EPT no Brasil e em Goiás;
d) Frigotto (2001) e Silva, I. (2017), quando tratamos sobre o panorama atual da EPT no Brasil;
e) Saviani (2020), quando abordamos sobre os conceitos de Pedagogia;
f) Silva, C. (1999) e Saviani (2020), quando discorremos sobre a contextualização histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil e em Goiás;
g) Boccia (2016), quando analisamos sobre o panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil;
h) Machado (2008), Moura (2015), Boccia (2016), Oliveira e Fonseca (2020) e Torres e Martinez (2023), quando tratamos sobre o cenário atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil;

i) Machado (2008), Lucas e Medeiros Neta (2020) e Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021), quando abordamos sobre a contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na EPT;
j) Machado (2008), Bussolotti, Souza, Cunha, Veira e Silva (2019), Lima e Cunha (2020) e Barreiro e Campos (2021), quando discorremos sobre o panorama atual da formação docente para atuação na EPT;
k) Machado (2008) e Moura (2015), quando analisamos sobre as dicussões a respeito da formação docente para atuação na EPT;
l) Souza (2005), quando tratamos sobre o cenário atual da docência na EPT no Brasil;
m) Machado (2008) e Moura (2015), quando abordamos sobre o processo de formação de pedagogos para docência na EPT;
n) Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014) e Oliveira e Fonseca (2020), quando discorremos sobre o cenário atual da atuação do pedagogo na EPT;

Ademais, foi fundamentada na LDB nº 9.394/1996, nas DCN Gerais para a EPT e nas DCN para o curso de Pedagogia, além de diversas outras leis, decretos, portarias, resoluções, PPCs e informações disponibilizadas em sítios eletrônicos na internet.

Todo esse material serviu de bússola para se chegar ao ponto final, que é a análise da abordagem da EPT na formação docente dos cursos de Pedagogia em IPES de Goiás, desdobrando no entendimento e compreensão do fenômeno identificado. O caminho percorrido foi, de fato, uma jornada no tempo, da EPT, bem como da Pedagogia, com o objetivo de compreender o presente através de toda a estrutura histórica, do passado mais distante ao mais recente.

Quanto à metodologia utilizada, destacamos, desde já, que Gil (2002, p. 17) define pesquisa como sendo “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” e explica que a pesquisa se faz necessária toda vez que não se tem informação suficiente para dar resposta a um problema ou quando as informações disponíveis estão desorganizadas. Respaldada nesse conceito, esta pesquisa buscou responder a um questionamento válido e justificável, cujo esclarecimento resulta em benefícios de

diversas ordens, que refletirão na sociedade que, por sua vez, é a maior interessada no conhecimento produzido.

Gil (2002) descreve ainda que uma das razões para se fazer uma pesquisa é de ordem prática, objetivando realizar algo de maneira mais eficiente ou eficaz – tal característica reflete, exatamente, o que se propõe com o Produto Educacional – PE.

Esta pesquisa tem um caráter de integração quantitativo – qualitativo, de natureza exploratória e é classificada como descritiva e explicativa.

Quanto à integração quantitativo – qualitativo, Flick (2009, p. 43), explica que um estudo pode trabalhar abordagens quantitativas e qualitativas em fases diversas da pesquisa "sem concentrar- se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa".

Assim, "as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado" (Flick, 2009, p. 43).

A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2002), primordialmente, objetiva descrever fenômenos e interpretar relações entre variáveis, além de determinar a natureza das eventuais relações – exatamente o que se objetivou: a busca do entendimento da abordagem da EPT na formação docente nos cursos de Pedagogia das IPES de Goiás.

Quanto a ser uma pesquisa explicativa, deve-se ao fato da análise envolver a identificação de fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, com intuito de explicar as razões e os porquês (Gil, 2002).

Em relação ao delineamento desta pesquisa, mesclaram-se as categorias bibliográfica e documental, considerando o fato dos materiais pesquisados – PPCs não se adequarem, perfeitamente, à categoria de bibliografia, mas não fugirem à definição de documento (Gil, 2002).

Gil (2002, p. 46) explica que é comum acontecer essa indefinição, pois "nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público".

É importante que toda pesquisa acadêmica tenha uma delimitação para que a condução dos trabalhos não seja prejudicada, não haja devaneios temáticos e se alcance, mais objetivamente de maneira eficaz, o fim a que se destina o plano de ação previsto inicialmente.

Em relação à delimitação desta pesquisa, em um primeiro momento se debruçou sobre os PPCs dos cursos de Pedagogia, objetivando estabelecer um recorte definido e específico, com enfoque estrito e delineado por quatro critérios:

a) a abordagem da EPT no processo de formação de pedagogos, não analisando a posterior atuação do pedagogo na EPT, ainda que tenhamos feito, no referencial teórico, um panorama rápido e resumido da atuação desses profissionais na EPT;
b) a formação de pedagogos, não tratando de formação de outras áreas do conhecimento, a despeito de termos abordado, no referencial teórico, que os dilemas e as dores, em parte, são as mesmas de cursos diversos, quando se fala em abordagem da temática da EPT no processo formativo de professores;
c) especificamente nas IPES de Goiás, não se extendendo às instituições privadas, por considerarmos que o ensino do setor público deve ter uma atenção especial das pesquisas, visto que o ensino público de qualidade e gratuito deve ser o objetivo a ser buscado e alcançado por uma sociedade que preza por justiça social;
d) exclusivamente em curso presencial, não estudando cursos à distância e/ou semi-presenciais, em razão do volume, que seria muito extenso.

No segundo momento, aplicamos um questionário a três coordenações, de três cursos de Pedagogia (escolhidos entre as seis instituições pesquisadas), para complementar o entendimento das informações extraídas nos PPCs.

A estrutura desta dissertação foi pensada de maneira a conceber uma produção que permita uma leitura fluida e leve, sem perder o caráter formal e científico que se espera de um trabalho acadêmico, em especial de uma dissertação.

As seções primárias, secundárias, terciárias e quartenárias seguiram uma sequência lógica e de aprofundamento / afunilamento do assunto, de maneira que

se partiu do mais amplo para o mais estrito, fazendo recortes específicos e muito bem delineados do que se pretende discorrer e analisar.

Após esta introdução, têmos os capítulos um e dois, que são dois blocos de fundamentação teórica para sustentar a pesquisa, o capítulo três, com o desenvolvimento, resultados e discussões da pesquisa, o capítulo quatro, com o detalhamento do processo de desenvolvimento do PE, e o capítulo cinco, com as considerações finais.

Por fim, em complemento à dissertação, o apêndice apresenta o PE emergido da investigação acadêmica – um livro digital, para utilização da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, com a síntese da pesquisa.

O capítulo um é o primeiro bloco do referencial teórico e apresenta perspectivas gerais da EPT e da Pedagogia, bem como diálogos e conexões entre elas; foi dividido em duas partes, sendo que a primeira é uma abordagem ampla da EPT e a segunda é, igualmente, uma abordagem ampla da Pedagogia.

A primeira parte do capítulo um começa com um panorama amplo dos conceitos históricos da EPT, passa pela contextualização histórica da EPT no Brasil e em Goiás, traça um panorama atual geral da EPT no Brasil e também o panorama atual geral da EPT em Goiás, apresenta o cenário atual das matrículas na EPT no Brasil e em Goiás, descreve o cenário atual dos estabelecimentos ofertantes da EPT no Brasil e em Goiás e termina com as observações do cenário atual da docência na EPT no Brasil e em Goiás.

A segunda parte do capítulo um começa com um panorama amplo dos conceitos históricos e filosóficos da Pedagogia, passa pela contextualização histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil e em Goiás, traça um panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil, apresenta o cenário atual da formação de pedagogos no Brasil e em Goiás e termina com a descrição do cenário atual da atuação do pedagogo na EPT.

O capítulo dois é o segundo bloco do referencial teórico, e discorre sobre as bases conceituais e teóricas do processo de formação de pedagogos para a docência da EPT, sendo divido em quatro partes.

A primeira parte do capítulo dois traz reflexões sobre a contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na EPT, buscando compreender o que o processo histórico de formação docente para a EPT reflete nos dias atuais, a segunda parte descreve o cenário atual geral da formação

docente para atuação na EPT, trazendo o contexto onde se insere a Pedagogia com seus próprios dilemas internos no que se refere à formação de pedagogos para atuação na EPT, e a terceira parte apresenta o panorama atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, analisando a forma como a temática da EPT se encaixa nessas diretrizes e a quarta parte disserta a respeito das discussões atuais sobre alternativas de melhorias no processo de formação docente para atuação na EPT, incluindo, obviamente, a Pedagogia.

No capítulo três é onde se encontra o desenvolvimento completo da pesquisa, incluindo a apresentação das instituições pesquisadas e explicação de como foi o processo de densenvolvimento da produção acadêmica.

O capítulo três discorre desde os levantamentos preliminares, coleta de dados, fichamento, releitura e extração das informações pertinentes, bem como faz análises e discussões dos dados levantados na pesquisa, sempre com conexões, inferências e paralelos com o referencial teórico. Sobre esse comparativo com o referencial teórico, os resultados da pesquisa, adiantamos, confirmaram o que os teóricos do assunto já vinham apontando, de que a temática da EPT é deficitária nas licenciaturas.

O capítulo quatro descreve como foi o processo de planejamento e desenvolvimento do PE, detalhando as justificativas para o feito, a metodologia de desenvolvimento e também o processo de avaliação e validação.

O capítulo cinco traz as considerações finais da dissertação, com as sínteses da pesquisa, encaminhamentos, reflexões e recomendações pertinentes. O referido capítulo encerra a pesquisa com a espectativa de que se as medidas de melhoria apontadas forem implementadas é possível, sim, melhorar o cenário da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia.

Ao término da pesquisa, após os anexos, está o apêndice, onde se encontra o PE, construído a partir da conclusão da pesquisa, e que ficará à disposição da comunidade acadêmica e da sociedade, em geral, como fonte de informação e de conhecimento.

# 1 PERSPECTIVAS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA PEDAGOGIA

Quando se propõe a traçar as perspectivas gerais a respeito da EPT e da Pedagogia, é importante citar, de início, que ambas são tema de diálogos e conceituações desde tempos remotos.

A EP (que depois passou a ser denominada EPT), por exemplo, começou a dar seus primeiros sinais em meados do século XIX. A partir dos anos 1840, grandes pensadores, como Friedrich Engels e Karl Marx, passaram a elaborar concepções filosóficas e sociológicas a respeito do trabalho e da educação (Nogueira, 1990).

Nesse tempo, Engels e Marx desenvolveram muitas teses sobre o mundo do trabalho, o ensino regular e o ensino de ofícios / profissões, além de propostas de conexão entre eles, pois entendiam que a instrução tinha a capacidade de transformar a realidade do homem (Nogueira, 1990).

Quanto à Pedagogia, tem origens mais distantes ainda, rementendo à antiguidade, quando iniciou-se o processo de sua definição conceitual. Etimologicamente, a palavra Pedagogia tem sua origem na Grécia e, no princípio, havia dois sentidos para o conceito de Pedagogia, sendo um filosófico e outro empírico e prático; a vertente filosófica destacava reflexões sobre a finalidade ética que conduz o fazer educativo e o sentido empírico dizia respeito à formação da criança para a vida, fortalecendo a perspectiva metodológica oriunda do próprio termo em si, que é algo como condução de criança (Saviani, 2020).

Hoje o termo denota, principalmente, a formação universitária que permite atuar como educador de crianças; a Pedagogia, portanto, pode ser definida como a teoria ou ciência da prática educativa, muito caracterizada como o modo de ensinar e de aprender o processo educativo (Saviani, 2020).

A EPT e a Pedagogia foram e continuam sendo construídas fundamentadas em um processo de lutas e enfrentamento sistemático de desafios de todos os agentes envolvidos e quando se fala da conexão entre as duas, ou seja, da atuação do pedagogo na EPT, o cenário histórico e contextual do momento se mostra um campo ainda mais complexo; dessa forma, este capítulo objetiva situar, historicamente, a EPT e a Pedagogia e se esforça para conectá-las, discorrendo sobre a atuação docente dos pedagogos na EPT.

## 1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O século XIX vivenciou uma realidade contextual de bastante exploração do trabalhador, em função daquilo que foi chamada Revolução Industrial[2], iniciada algumas décadas antes, e que resultou em um significativo êxodo rural (Nogueira, 1990).

Essa migração em massa para as cidades provocou problemas sociais de diversas ordens: as pessoas, antes treinadas e capacitadas para o labor nas atividades de agricultura e pecuária, passaram a ter contato com o trabalho urbano, na época caracterizado pelo setor industrial, cujas tecnologias e modelos de produção eram praticamente desconhecidos por elas (Nogueira, 1990).

Nesse cenário, até mesmo os trabalhadores que sempre residiram na zona urbana precisavam aprender sobre as novas técnicas, sobre as novidades industriais, tendo em vista que seus conhecimentos se defasavam muito rapidamente; tentando mitigar essa situação, governos se esforçaram para regulamentar o trabalho nas fábricas, através de leis que estabeleciam idade mínima para o trabalho, limite de duração da jornada de trabalho e exigência de frequência escolar (Nogueira, 1990).

A questão do estabelecimento de idade mínima para a atividade laboral nas indústrias foi em razão de haver um grande contigente de menores de idade trabalhando, sendo explorados, sem que existissem regulamentos legais que os protegessem.

Em 1802, por exemplo, o Parlamento Inglês votou lei que regulamentava o trabalho dos menores na condição de aprendiz, impondo maior rigor na forma de empregar os menores de idade, de maneira que, gradualmente, as crianças foram sendo substituídas por jovens e adultos (Engels, 2010).

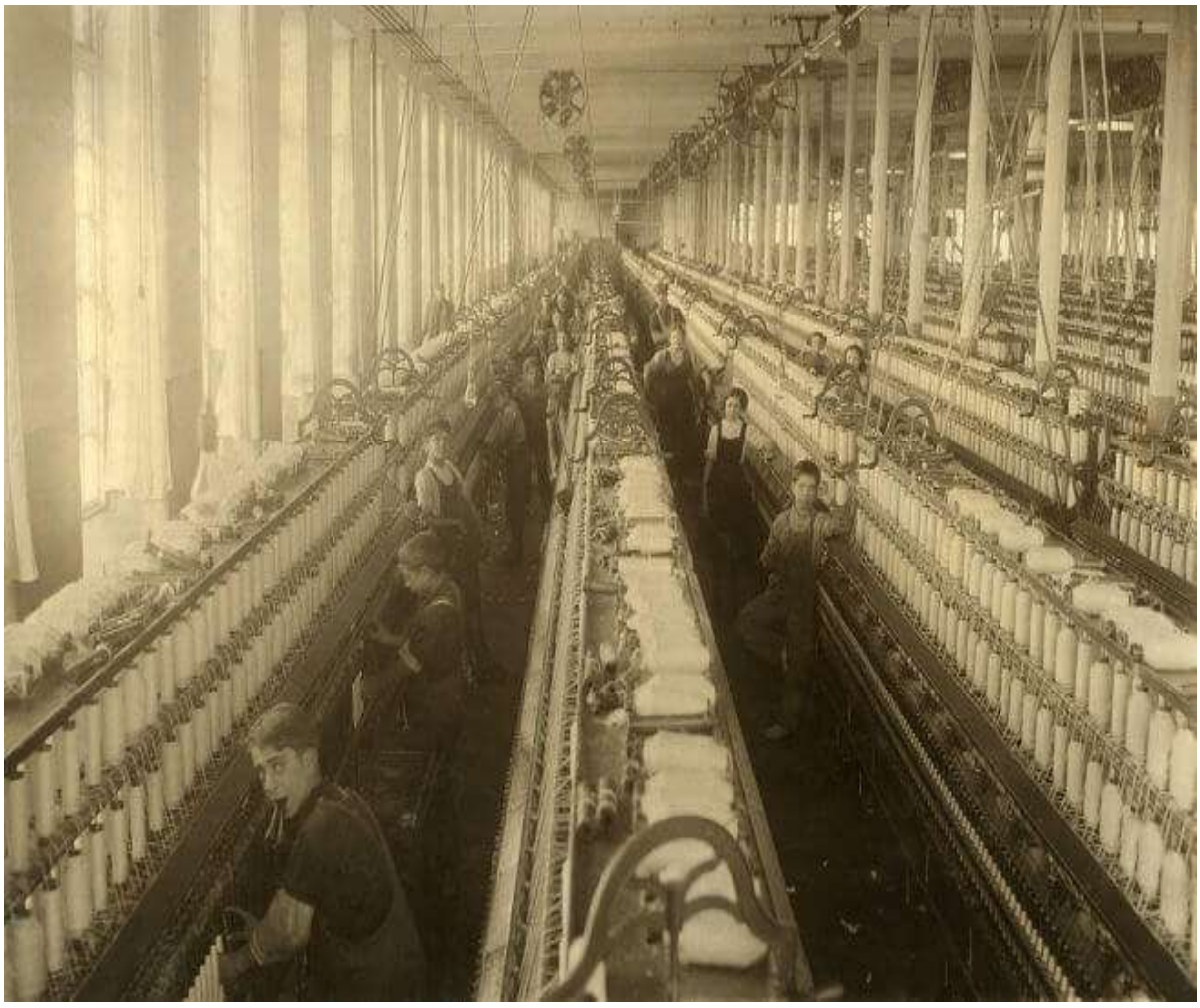
Depois, em 1819, outra lei proibiu o emprego de menores de nove anos na fiação e na tecelagem de algodão, além de não permitir o trabalho noturno para aquelas com idade entre nove e 16 anos e limitar a jornada de trabalho à 12 horas (Engels, 2010).

---

[2] A Revolução Industrial foi um fenômeno de grande impacto social, ocorrido no século XIX, principalmente na Europa, caracterizado por um grande avanço tecnológico.

Na **Figura 1** vemos menores de idade trabalhando em uma fábrica têxtil nos Estados Unidos, no final do século XIX.

**Figura 1** – Menores de idade trabalhando em uma fábrica têxtil



**Fonte**: UOL, 2023.

Foi nesse contexto de degradação da qualidade de vida das pessoas que Engels propôs a integração entre trabalho e educação. Para Engels, a instrução e o trabalho deveriam ser vinculados, já que o ensino proporcionaria aos jovens a possibilidade de acompanhar o sistema total de produção, tendo uma visão geral e global do processo produtivo; dessa forma, eles estariam em condições de migrar de um ramo de produção a outro, conforme as demandas da sociedade ou suas aptidões pessoais (Manacorda, 2007).

A despeito do enorme esforço dos intelectuais para tranformar a realidade da classe operária, e do aparente interesse e empenho dos governos, o processo foi lento, complexo e cheio de entraves.

As dificuldades existiam, em grande parte, porque os governos demonstravam boas intenções, mas pouca ação e, quanto aos donos do capital, estes praticamente não colaboravam o necessário e suficiente para que o cenário de exploração mudasse.

Em relação ao ensino, e em especial à frequência escolar, algumas leis na Inglaterra estabeleciam que era responsabilidade das indústrias a alocação dos trabalhadores menores de idade em escolas, bem como era atribuição dos próprios inspetores de fábrica o monitoramento e a fiscalização da qualidade do ensino, principalmente no que se referia à competência e habilidade dos professores (Engels, 2010).

Essa legislação pouco, ou praticamente nada, resolveram a situação, pois o poder público não trabalhou a ampliação da oferta de vagas nas escolas, e a consequência foi que, para que se cumprisse a lei, eram os próprios donos das indústrias que acabavam contratando os professores para a ministração das aulas (Engels, 2010).

Outra situação bastante complicada à época se refere ao fato de que, na maioria das vezes, os professores contratados e pagos pelos donos das indústrias não possuíam a capacitação adequada para o exercídio da função docente. Não bastasse isso, as aulas duravam pouco tempo – apenas duas horas diárias – e aconteciam no próprio ambiente de trabalho, após o sufocante horário de expediente laboral, que chegava, às vezes, a até 12 horas diárias.

Sobre os desafios enfrentados à época, Engels (2010) diz que na Inglaterra eram muito escassas as alternativas de instrução à disposição da classe operária, e

> as poucas escolas que funcionam durante a semana para os trabalhadores só podem ser frequentadas por uma pequena minoria e, além do mais, são péssimas: grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os mais rudimentares conhecimentos, não dispõe da formação moral necessária ao educador e, ademais, as escolas não estão sujeitas a qualquer controle público [...] (Engels, 2010, p. 149-150).

Continuando, o autor descreve  ainda que não existia, em nenhum lugar, a instrução compulsória pois esta foi determinada às fábricas apenas de maneira formal; além disso, as aulas noturnas, ocorridas entre oito e dez horas da noite, eram esvaziadas já que os alunos, cansados do pesado trabalho diurno de 12 horas, não compareciam e os que chegavam a ir não tinham quase nenhum aproveitamento pois acabavam dormindo (Engels, 2010).

Marx, assim como Engels, via a possibilidade de integração do trabalho com a educação. Em sua obra "Manifesto Comunista", publicada em 1848, Marx sugere o que ele chamava de "unificação do ensino com a produção material", conforme relatado por Manacorda (2007, p. 40).

Em um outro momento, na elaboração da obra “As Instruções” – texto divulgado na cidade de Genebra, em 1866 – podemos também ver Marx argumentando que a educação do jovem deveria ser integral, incluindo o ensino intelectual, a educação física (chamado por ele de exercícios militares) e a capacitação tecnológica, compreendido pelo ensino científico e prático sobre os processos produtivos, bem como o manuseio de instrumentos de trabalho (Manacorda, 2007).

Manacorda (2007) detalha ainda a proposta de Marx, de que os jovens deveriam estar vinculados a um programa progressivo de ensino, que englobasse uma pluralidade de conhecimentos técnicos, pois, segundo ele, isso faria a classe operária ascender socialmente.

Essas discussões sociológicas foram os propulsores de ações concretas que, a partir de então, governos de diversos países, indústrias e a sociedade como um todo passaram a realizar ao longo do tempo, buscando melhorar a vida do trabalhador.

No Brasil, remontam à época da colonização portuguesa as primeiras propostas de qualificação profissional e desde então, como demonstrado a seguir, sucessivas iniciativas contribuíram para o aperfeiçamento e evolução da qualidade da capacitação técnico-profissional no país.

### 1.1.1 Contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A extração de ouro, que ocorreu em uma escala industrial no período colonial brasileiro, resultou no surgimento, a partir de 1603, das Casas de Fundição e de Moeda, que demandavam força de trabalho especializada; essa necessidade de mão de obra qualificada era suprida pelos próprios estabelecimentos, que tinham programas de treinamento, cuja duração variava de cinco a seis anos (Brasil, 2009).

A preocupação com a qualificação profissional passou a ser institucionalizada em nível de governo a partir do início do século XIX; em 1808, Dom João VI criou o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, sendo o primeiro estabelecimento público para o ensino e aprendizado de ofícios no Brasil (Brasil, 2009).

Nos primórdios, a oferta dos cursos para as atividades profissionais tinha uma perspectiva mais de assistência social do que propriamente econômica, pois a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros se destinava à proteção da camada menos favorecida da sociedade brasileira, que, naturalmente, estava mais vulnerável ante as dificuldades enfrentadas naquela época (Brasil, 2009).

As crianças e os jovens eram conduzidos para instituições onde se ensinavam, além da instrução regular básica, variados ofícios, como por exemplo, tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria (Brasil, 2009).

Esse assistencialismo se tornou mais imperioso no Brasil no final do século XIX, com a abolição da escravatura, momento em que uma enorme população de ex-escravos ficaram a mercê da própria sorte, sem emprego, sem ter onde morar, discriminada e sem esperança; sobre o real contexto social vivido pelo Brasil naquele momento Moura (2007) esclarece que

> [...] essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata [...] tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (Moura, 2007, p. 3).

Entretanto, foi somente a partir do início do século XX que as iniciativas governamentais ganharam força e, para além do social, passaram a ter um foco econômico também, ou seja, passaram a ter, de fato, um interesse em capacitar trabalhadores que realmente poderiam contribuir para o progresso industrial do Brasil. Isso fica evidente no discurso de posse do presidente da República, Afonso Pena, em 15 de novembro de 1906, quando o mandatário declarou que as indústrias poderiam ser beneficiadas com o aumento da oferta de cursos técnicos e profissionais, já que estas teriam à disposição operários qualificados e hábeis (Brasil, 2009).

Aquele ano – 1906 – ficou marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, e isso veio a ocorrer em razão de diversos fatores políticos voltados à causa trabalhista e profissional, dos quais, destacamos três (Brasil, 2009):

a) o então governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 787, de 11 de setembro, criou quatro escolas profissionais em cidades no interior do Estado, sendo três para o ensino de ofícios e uma para aprendizado agrícola;
b) um evento, denominado Congresso de Instrução, apresentou ao Congresso Nacional um projeto de ensino prático de atividades industriais, agrícolas e comerciais, cujo foco seria ensinar aos alunos do ginásio como manusear instrumentos de trabalho;
c) a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para que os estados instituíssem escolas técnicas e profissionais elementares.

Em 1909, Nilo Peçanha, ex-governador do Rio de Janeiro e então presidente do Brasil, publicou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, ampliando a oferta de formação profissional; o ato criava 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, em diferentes Estados da Federação – iniciando o que viria a ser, no futuro, denominada Rede Federal de EPT (Brasil, 2009).

Nas considerações preliminares, o Decreto nº 7.566 argumentava de que

> [...] o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [...] (Brasil, 1909).

**Figura 2** - Escola de Aprendizes Artífices no Rio de Janeiro (cidade de Campos).

**Fonte**: IFFLUMINENSE, 2022.

A despeito de todas as iniciativas do início do século XX aparentararem ser um esforço do poder público para o fomento da atividade industrial no Brasil, as entrelinhas evidenciavam que, para além da questão econômica, o que prevalecia ainda eram razões sociais, pois a maioria das escolas de aprendizes foram instaladas em estados que tinham pouco ou nenhum desenvolvimento industrial e, em razão disso, suas estruturas passaram a ser utilizadas principalmente para a

qualificação e capacitação de artesãos, devido à baixa demanda de capacitação de profissionais para atuação na indústria (Kuenzer, 1991).

Ademais, critérios políticos e sociais sempre prevaleceram em relação a critérios de desenvolvimento urbano e econômico, e isso pode ser observado pelo fato de que as escolas quase sempre se localizavam nas capitais, locais de maior concentração de jovens originários das camadas mais economicamente vulneráveis da sociedade, carentes de oportunidades de trabalho (Kuenzer, 1991).

Ao analisar esse programa governamental, Pires (2014) interpreta essas escolas como sendo um mecanismo utilizado para o disciplinamento e domínio de pessoas simples, desprovidas de recursos e conhecimento, ao moldá-las a um novo modelo de trabalho que se instalava, em que se controlava seus corpos e mentes, ou seja, não lhes dava a oportunidade de construção do seu futuro em conformidade com seus próprios anseios e interesses pessoais.

Até 1927, a oferta da EP ainda era uma deliberalidade governamental, pois não havia dispositivo legal que obrigasse o governo a oferecer o ensio de ofícios, no entanto, em 27 de agosto do referido ano, através do Decreto nº 5.241, ficou definido que o ensino profissional deveria ser obrigatório nas escolas primárias que tivessem subvençao ou que fossem mantidas pela União (Brasil, 2022d).

Em 1937, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, pela primeira vez a temática da EP teve uma atenção especial no texto da CF; a normativa promulgada estabelecia que a EP, destinada às classes sociais menos privilegiadas, era uma obrigação do Estado Brasileiro, tendo este o dever de criar institutos de EP e, também, de colaborar com a sua manutenção quando os mesmos estivesse sob a jurisdição de estados, municípios ou associações (Brasil, 2009).

A supracitada norma constitucional determinava também que indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizes, conforme a sua especialidade e ramo de atividade, destinadas aos filhos dos operários e associados (Brasil, 2009).

Em 1942, através do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, transformou-se as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas e, a partir de então, a formação profissional oferecida nestas escolas ficava formalmente vinculada / integrada ao ensino regular. Com isso, os alunos formados e capacitados nos cursos das Escolas Industriais e Técnicas estavam autorizados a ingressarem no ensino superior, em áreas afins e conexas à sua formação técnica (Brasil, 2009).

Também em 1942 ocorreu um marco na história da aprendizagem profissional no Brasil, quando em 22 de janeiro, através do Decreto nº 4.048, foi criado o SENAI (Brasil, 2022d).

No governo do presidente Juscelino Kubtischek, entre 1956 e 1961, a relação entre o Estado e a economia ganhou força e a EP passou a ter um investimento significativo por parte do governo, pois, para atingir o ousado plano de metas econômicas estabelecido pelo governo era necessária mão de obra qualificada. Dessa forma, em 16 de fevereiro de 1959, por intermédio da Lei nº 3.552, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, passando a ter autonomia de didática e de gestão, e sendo denominadas Escolas Técnicas Federais. Tal alteração proporcionou uma alavancagem na oferta de vagas e uma evolução significativa na qualidade do ensino técnico-profissional brasileiro, pois as instituições passaram a ter mais liberdade de se adequar às suas realidades regionais (Brasil, 2009).

Seis anos depois, em 1965, a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, acrescentou ao nome das Escolas Técnicas Federais o nome do estado da federação onde estavam instaladas (IFG, 2022a).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, editada no contexto do governo militar, e que instituiu a então LDB, tornou compulsório que o currículo do segundo grau passasse a ser técnico-profissional; o objetivo, de acordo com o discurso do governo, era formar um grande contigente de técnicos de maneira acelerada (Brasil, 2009).

A implementação do novo modelo educacional, entretanto, não gozou de grande sucesso, pois faltou interesse e iniciativa prática do governo no sentido de fazer com que o programa tivesse efetividade; sobre isso, Kuenzer (1991) esclaresse que a edição da norma não foi acompanhada de uma execução efetiva porque

> as condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárais à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta (Kuenzer, 1991, p. 10).

Ao contrário do discurso do governo, o objetivo da formação profissional obrigatória em conjunto com o segundo grau, em caráter terminativo, permitiria a um número considerável de alunos sairem do sistema escolar mais cedo e ingressarem diretamente no mercado de trabalho, reduzindo assim, a demanda pelos cursos superiores. Isso resultava em uma verdadeira discriminação de classes sociais, não obstante a manifestação oficial do governo, no sentido de igualdade de oportunidades e generalização da profissionalização para todas as pessoas (Germano, 1990).

A partir de 1978, com a Lei nº 6.545, iniciou-se a EP de Nível Superior no Brasil, quando as Escolas Técnicas Federais de Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, começando a formar engenheiros e tecnólogos (Brasil, 2009).

Em 1988 a EP voltou à CF, agora com foco nas pessoas, determinando que é dever do Estado, da sociedade e da família, de maneira conjunta, assegurar e proporcionar ao adolescente e ao jovem a educação e a profissionalização (Brasil, 1988).

A partir de 1994, com a edição na Lei nº 8.948, de oito de dezembro, processo de mudança ocorrido nas Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em 1978, foi expandido para Escolas Técnicas Federais das demais unidades da federação, de maneira gradativa (Brasil, 2009).

Entre as alterações legislativas mais significativas ocorridas nos últimos anos em relação à EPT no Brasil, podemos destacar a edição da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de EPT, criando os IFs, a respeito dos quais, e de outras grandes e importantes instituições da EPT, trataremos mais a frente, quando traçaremos um panorama atual geral da EPT no Brasil, bem como também em Goiás.

A seguir, trabalhamos a contextualização historica da EPT no Estado de Goiás.

### 1.1.2 Contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás

Em 1909, Goiás foi contemplado pelo Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. A escola foi implantada na antiga capital do estado – Cidade de Goiás – denominada, à época, de Vila Boa; inicialmente foram disponibilizados aos goianos os cursos e oficinas de forjas e serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e correaria (IFG, 2022a).

Em 1942, além de ter o nome mudado (para Escola Industrial e Técnica) pelo Decreto nº 4.127, a Escola de Aprendizes e Artífices localizada em Goiás também mudou de endereço, da Cidade de Goiás – antiga capital – para Goiânia, a nova capital do Estado (IFG, 2022a).

Em 1952 o SENAI chegou a Goiás, tendo sua a primeira unidade na cidade de Anápolis, onde ministrava os ofícios de ajustagem, torneiro mecânico, ferraria, eletricidade e carpintaria de esquadria (SENAI, 2022).

**Figura 3 -** Primeira unidade do SENAI em Goiás.

**Fonte**: Assis; Lima, 2012.

A escolha da cidade de Anápolis para a implementação da primeira unidade do SENAI foi em razão de que o município goiano já apresentava, naquela época, sinais de sua forte vocação industrial.

Essa tendência à industrialização ficou mais evidente a partir da chegada dos trilhos da estrada de ferro na cidade, em 1935, momento em que houve um desencadeamento de fatores positivos, como a aceleração do adensamento populacional e o surgimento das primeiras indústrias, em razão das demandas oriundas do crescimento do número de moradores, construções de residências e prédios comerciais (Assis; Lima, 2012).

Outro fator que potencializou esse processo de desenvolvimento da cidade de Anápolis – e que, naturalmente, influenciou a decisão de implantar uma unidade do SENAI no município – foi a construção da nova capital do Estado, Goiânia, pouco antes desse período, e as discussões já em curso naquela época sobre a construção da nova capital do país, Brasília. O município estava em uma localização estratégica – geograficamente falando – entre essas duas capitais (Assis; Lima, 2012).

Conforme previsto na Lei nº 3.552, em 1959 a Escola Industrial e Técnica de Goiás também passou a se chamar Escola Técnica Federal e em 1965, nos moldes dos demais estados da federação, e em conformidade com a Lei nº 4.759, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Goiás (Brasil, 2009; IFG, 2022a).

O processo de mudança, iniciado no ano de 1978 nas Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (através da Lei nº 6.545), e expandido para as demais unidades da federalção a partir do ano de 1994, chegou ao Estado de Goiás em 22 de março do ano de 1999, quando a Escola Técnica Federal de Goiás passou a ser denominada de CEFET-GO (IFG, 2022a).

Por fim, com a edição da Lei nº 11.892, de 2008, Goiás foi contemplado com dois IFs, a respeito dos quais, e de outras grandes e importantes instituições da EPT, trataremos a seguir, trançando um panorama atual geral da EPT no Brasil e, em seguida, também em Goiás.

### 1.1.3 Panorama atual geral da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A partir da Lei nº 11.892 surgiram dois IFs em Goiás: o IFG e o IFGOIANO.

O IFG nasceu da transformação do CEFET-GO, ficando com a sede em Goiânia, e O IFGOIANO nasceu mediante a integração dos CEFETs de Rio Verde e Urutaí, bem como da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, ficando com sua sede também em Goiânia (Brasil, 2008).

**Figura 4** – Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis.

**Fonte**: DM ANAPOLIS, 2022.

Sobre os IFs, a lei que os criou, os definiu como sendo

> Art. 2º [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
> § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (Brasil, 2008).

Dentre os objetivos dos IFs, elencados na lei de criação, destacamos o constante no Inciso V do Art. 7º, que é "estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional" (Brasil, 2008).

Porém há estudiosos do tema que demonstram uma grande preocupação com o peso de responsabilidade que se deposita sobre os IFs nessa missão de agente de transformação social.

Nesse sentido, Silva I. (2017), por exemplo, alerta que

> coloca-se sobre os ombros dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia uma responsabilidade hercúlea de superação do desemprego, quando é inegável que o desemprego estrutural é uma das características de corrente da dinâmica do capital (Silva, I. 2017, p. 63).

Como já dito, a CF vigente determinou que é dever do Estado, da sociedade e da família, conjuntamente, assegurar ao adolescente e ao jovem a educação e a profissionalização (Brasil, 1988).

Uma característica bem atual da EPT no Brasil é que essa modalidade está envolvida em uma jornada sem volta rumo à integração com o ensino regular; isso é tão evidente, que ela já é tratada na mesma legislação do ensino regular.

Nesse sentido, a EPT está prevista na LDB vigente (Lei nº 9.394/1996), de 20 de dezembro de 1996, que é a base fundamental da educação no Brasil, a partir da qual partem e estão subordinados todos os demais atos normativos e regulamentos educacionais, nos três níveis de governo (Brasil, 1996).

A LDB destina um capítulo exclusivo, além de alguns artigos complementares, para tratar desta modalidade de educação e estabelece que a EPT deve ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e desenvolvida em articulação com o ensino regular e por diferentes estratégias de educação continuada, determinando, assim, que

> Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 36-A. [...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.
> Art. 37. A educação de jovens e adultos [...].
> § 3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...] (Brasil, 1996).

O objetivo do Governo Brasileiro seria, portanto, a formação de cidadãos com conhecimento teórico e também prático, permitindo-lhes o desenvolvimento de uma visão científica sobre os fenômenos sociais, pensamento crítico a respeito de seu papel e posição na sociedade e formação técnica que lhe trouxesse segurança profissional e boas expectativas quanto ao futuro.

Em que pese a proposta governamental, – e o fato inegável de que a EPT é a "salvação" imediatista de milhões de pessoas no Brasil, que encontram nela uma fonte de esperança – o desenho do processo de ensino profissional apresentado na legislação brasileira não pode ser considerado pleno em sua missão de preparar um cidadão consciente, pois o que se observa é que ele é enviesado e tendencioso à atender, quase sempre, os controversos interesses do mercado e do capital.

A EPT no Brasil, hoje, ao mesmo tempo em que pode ser considerada válida e útil para "socorrer" uma parcela da população, que é carente de apoio do Estado, tem se submetido aos propósitos do capital e do mercado (Frigotto, 2001; Silva, I., 2017).

Para Frigotto (2001), a EPT atualmente está completamente mergulhada em um modelo de desenvolvimento que concentra muita renda nas mãos de poucos, prejudica as classes menos favorecidas socialmente e exclui as pessoas, associando-se à uma ideia de adestramento e conformismo, a despeito dos discursos oficiais e da utilização de concepções de uma educação polivalente e abstrata.

A EPT, nos moldes atuais, forma um cidadão que praticamente não se move e que pensa e reage muito pouco; além disso, também constrói uma visão individualista, desconectada, não habilitando o cidadão para uma profissão, mas apenas o moldando para ser um empregável disponível no mercado de trabalho, sob mandos e desmandos do capital, com suas facetas contemporâneas (Frigotto, 2001).

A questão da segurança profissional também é observada com muita desconfiança por Silva, I. (2017), que rejeita totalmente a ideia de que a EPT no Brasil possibilite a superação total da exclusão social, ao comentar que é fato que as ações do Estado sempre estiveram em comum acordo com o interesse de uma classe dominante, independentemente de existir uma mensagem implícita no processo de expansão da Rede Federal de Educação de que pelo aperfeiçoamento profissional a exclusão será mitigada, em quaisquer que sejam os contextos econômicos.

Silva, I. (2017), contudo, prefere depositar sua esperança e expectativas nas próprias instituições educacionais, como sendo agentes trasformadores do processo de ensino, explicando que fica bastante evidente na história que a própria EPT, por si mesma, ao longo do tempo, vem transpondo as muitas barreiras que o sistema impõe à ela; nesse sentido, a autora apresenta como exemplo a boa qualidade que o ensino tem alcançado, atribuindo esse êxito e sucesso ao entendimento, à compreensão e ao enfrentamento às estratégias do poder, pois esse se mostra o melhor caminho para uma práxis que realmente se traduza em transformação verdadeira.

Voltando aos regramentos legais, em complemento ao processo de integração do ensino regular com o profissional, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) deu um passo a mais no sentido da evolução da EPT no Brasil, ao se estabelecer duas metas bastantes importantes: as metas nº 10 e nº 11.

A meta nº 10 se refere à oferta de, pelo menos, 25% das matrículas de ensino regular de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada com a EPT; já a meta nº 11 se refere à intenção de triplicar o número de matrículas da EPT de Nível Médio e que pelo menos 50% seja no segmento público (Brasil, 2014).

Essas metas, contudo, já próximo do final do prazo estabelecido para cumprimento, não estão sendo alcançadas a contento; sobre isso, um relatório divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação[3], em 2022, mostra que parte da execução dessas duas metas apresenta números insignificantes (CAMPANHA, 2022).

Quanto à meta nº 10, o relatório indicou que o percentual de matrículas de ensino regular de jovens e adultos integrado à EPT caiu de 2,8% em 2014 para 2,2% em 2021, demonstrado, portanto, um retrocesso do que já era precário (CAMPANHA, 2022).

No que se refere à meta nº 11, o relatório revelou que o número de matrículas da EPT de Nível Médio em 2021 era apenas 21,3% maior do que em 2013 (ano base); por outro lado, a segunda parte da meta foi alcançada: em 2021, o setor público era o responsável pela totalidade das matrículas na modalidade (CAMPANHA, 2022).

Regulamentando a EPT em todo o território naiconal, as DCN Gerais para a EPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021, de cinco de janeiro de 2021), subdividiram a EPT em:

a) Qualificação Profissional Inicial e Continuada;
b) EPT de Nível Médio;
c) EPT de Nível Superior.

A Qualificação Profissional Inicial e Continuada é a oferta de cursos que objetivam inserir ou reinserir jovens e adultos no mercado de trabalho, preparando-os para a vida produtiva e social. Além dos cursos de livre oferta, que são abertos à toda a comunidade em geral, abrangem-se também os cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema de ensino regular. Esses cursos têm duração de no mínimo 160 horas e servem como pré-requisito para uma posterior continuidade do desenvolvimento dos estudos na área afim (Brasil, 2022a).

[3] A Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CAMPANHA é uma entidade que trabalha na defesa e promoção dos direitos educacionais e tem como missão atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.

Esta vertente da EPT está disponível nas redes públicas de EP federal, estadual e municipal, no SISTEMA S, nas escolas habilitadas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e nas instituições privadas de EPT, além de poder ser ofertado, em se tratando dos cursos livres, por empresas, por associações de classe, por sindicatos, igrejas, etc (Brasil, 2022a).

A EPT de Nível Médio é ofertada por diversas instituições dos sistemas federal, estadual, distrital e municipais de ensino, sendo que todos possuem currículos estruturados de acordo com as DCN para a EPT de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012) (Brasil, 2012; 2022b).

As DCN para a EPT de Nível Médio segmenta a EPT de Nível Médio por eixos tecnológicos, que são agrupamentos de cursos com similaridade temática (Brasil, 2012; 2022b).

Esses eixos tecnológicos possibilitam a existência de itinerários formativos flexíveis, pois permitem que o aluno possa fazer até três etapas, de maneira consecutiva ou não, de um mesmo curso, já ficando apto para atuar na respectiva profissão desde o momento em que termina a primeira etapa (Brasil, 2012; 2022b).

Os cursos desses eixos, listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT, que classifica os eixos tecnológicos em diversas macro-áreas de atuação, são (Brasil, 2022e):

a) Ambiente e Saúde;
b) Controle e Processos Industriais;
c) Desenvolvimento Educacional e Social;
d) Gestão e Negócios;
e) Informações e Comunicação;
f) Infraestrutura;
g) Militar;
h) Produção Alimentícia;
i) Produção Cultural e Design;
j) Produção Industrial;
k) Recursos Naturais;
l) Segurança, Turismo e Hospitalidade;
m) Lazer.

**Quadro 2** – Etapas dos itinerários formativos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Brasil.

| Etapa | Detalhamento da Etapa |
|---|---|
| Habilitação profissional técnica | Forma um profissional fundamentado em conhecimento científico e tecnológico, capaz de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e de compreender os processos de melhoria contínua dos setores de produção e serviços; com carga horária variando entre 800 e 1.200 horas, os cursos podem ocorrer de forma integrada com o ensino, ou subsequente, para aqueles alunos que já concluíram esta etapa. |
| Qualificação profissional técnica | Capacitação específica, chamada modular, destinada ao desenvolvimento de competências básicas para o exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho, contemplando saídas intermediárias do plano curricular da habilitação profissional respectiva, com um mínimo de 20% da carga horária da habilitação. |
| Especialização profissional técnica | Composta de cursos voltados ao aperfeiçoamento do habilitado para que este se especialize em determinado seguimento profissional; a carga horária mínima corresponde a 25% da respectiva habilitação profissional. |

**Fonte:** Brasil, 2022b – adaptado.

No que se refere ao Ensino Superior, a EPT está presente tanto nas graduações quanto nas pós-graduações. Na graduação, a EPT trabalha a formação de profissionais especializados em áreas científicas e tecnológicas, que poderão atuar em áreas profissionais específicas de produção e de inovação científico-tecnológica, bem como de gestão de processos. Na pós-graduação compreende programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), recomendados pela CAPES bem como *lato sensu* (especialização) em áreas conexas à graduação tecnológica. Para ambos os segmentos há diversas instituições que ofertam as formações, tanto na Rede Federal de EPT, quanto nas Redes Estaduais, no SISTEMA S e em várias Instituições de Ensino Superior privadas (Brasil, 2022c).

A EPT, atualmente, em nível nacional e também em Goiás atende um enorme contingente de jovens e adultos e tem apresentado uma curva crescente nos últimos anos, apesar de todos os enormes desafios e gargalos enfrentados constantemente.

Voltando o olhar especificamente para a EPT em Goiás, observamos que a unidade federativa tem sido bem assistida por entidades do segmento; a seguir é demonstrado o potencial goiano na questão da capacitação técnico-profissional.

### 1.1.4 Panorama atual geral da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás

Como anteriormente comentamos, o Estado de Goiás dispõe de dois IFs: o IFG e o IFGOIANO.

Juntos, os dois IFs de Goiás oferecem centenas de cursos e possuem milhares de alunos. De acordo com dados do IFG, por exemplo, naquela instituição, em 2022, foram ofertados 241 cursos, para mais de 18 mil alunos,através de 16 unidades (IFG, 2022b).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, relativos ao ano de 2019[4], indicam que os dois IFs do Estado de Goiás tiveram, ao todo, 1.191 matrículas na EPT de graduação naquele ano; o número representa quase 4% das 30.481 matrículas de graduação do Estado (INEP, 2019).

Além dos dois IFs existentes no Estado de Goiás, diversas entidades do SISTEMA S também atuam na unidade federativa, com um grande número de matrículas e unidades distribuídas em diversos municípios, ofertando dezenas de cursos – entre elas, podemos destacar a presença do SENAI, do SENAC e do SENAT.

Dados do INEP (2019), mostram que as unidades de Goiás, das três entidades acima referidas, juntas, tiveram o total de 22.077 matrículas na Qualificação Profissional Inicial e Continuada, ou seja, próximo de 72% das 30.681 matrículas da modalidade no Estado (INEP, 2019).

O Governo Estadual, por sua vez, disponibiliza para a população goiana a EFG, escola de profissionalização criada através da Lei nº 20.976, de 30 de março de 2021, cujo projeto também é voltado à formação técnico-profissional dos cidadãos de Goiás.

[4] O relatório mais recente do INEP, a respeito da quantidade de matrículas na EPT, é referente à 2019.

**Figura 5** – Prédio da Escola do Futuro de Goiás.

**Fonte**: G1, 2022.

O objetivo principal da EFG, segundo o Governo do Estado, é elevar a qualidade educacional, científica e tecnológica de Goiás, colaborando com o aumento das oportunidades de emprego e redução das desigualdades sociais (Goiás, 2022c).

A EFG desenvolve seu trabalho através do que são denomiadas trilhas de conhecimento, estruturadas nos eixos de (Goiás, 2022c):

a) Cultura e Design;
b) Informação e Comunicação;
c) Gestão e Negócios.

A EFG tem como proposta atender as demandas de formação de profissionais que dominem tecnologias inovadoras, como inteligência artificial, internet das coisas e robótica, por exemplo, dentre outras (Goiás, 2022c).

Nos anos de 2021 e 2022 a EFG disponibilizou 567 cursos diversos à população goiana, os quais foram distribuídos entre as quatro unidades do Estado (Goiás, 2022a; 2022b):

a) Unidade Basileu França, localizada no município de Goiânia;
b) Unidasde José Luiz Bittencourt, localizada no município de Goiânia;
c) Unidasde Sarah Kubitschek, localizada no município de Santo Antônio do Descoberto;
d) Unidasde Luiz Rassi, localizada no município de Aparecida de Goiânia.

De acordo com Governo do Estado, nesse mesmo período, 3.954 pessoas concluíram cursos e estão preparadas e aptas para atenderem as exigentes demandas do mercado de trabalho, em diversos municípios do Estado (Goiás, 2022a; 2022b).

Para o ano de 2023, o governo de Goiás disponibilizou 2.806 novas vagas de diversos cursos, cujas inscrições foram abertas no final de 2022. Essas vagas, explica o governo, foram destinadas às pessoas com idade igual ou superior a 16 anos e que já tivessem o Ensino Fundamental completamente terminado (Goiás, 2022a; 2022b).

A respeito dos egressos da EFG, Márcio César Pereira, Secretário de Desenvolvimento Inovação, explica que os concluintes saem aptos para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, em que capacidades técnicas se somam à habilidades sociais e agregam valor quando associadas, especialmente ao domínio das tecnológias envolvidas (Goiás, 2022a).

A seguir é apresentado um panorama geral do número de matrículas na EPT no Brasil e, em seguida, no Estado de Goiás, a partir do relatório divulgado pelo INEP referente ao ano de 2019.

### 1.1.5 Cenário atual das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

O INEP acompanha os registros de matrículas na EPT no Brasil, consolidando os dados nacionais; os dados de 2019, mostram que: (a) nos cursos de Qualificação Profissional Inicial e Continuada foram 682.929 matrículas, (b) a EPT de Nível Médio teve 1.874.974 alunos matriculados, (c) quanto à EPT de graduação, nos cursos presenciais ocorreram 513.024 matrículas, (d) na EPT de graduação – cursos à distância 710.827 alunos foram matriculados, (e) quanto à EPT de pós-graduação, nas acadêmicas foram 337.749 matrículas, e (f) na EPT de pós-graduação profissional, foram registradas 63.015 matrículas (INEP, 2019).

Um detalhe interessante, em relação à EPT de Nível Médio, se refere ao objetivo brasileiro de integração do ensino regular com a EP, em especial no Ensino Médio: os dados mostram que no Brasil o percentual de matrículas em cursos técnicos integrados (ensino regular e profissional) é muito baixo em relação ao total das matrículas dos cursos de Nível Médio como um todo.

O relatório informa que em 2019 apenas 595.706 matrículas foram realizadas em cursos técnicos integrados (Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional), incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, praticamente 32% das 1.874.974 matrículas da EPT de Nível Médio (INEP, 2019).

O INEP, também apresenta os percentuais de oferta de vagas sob a responsponsabilidade do setor público e do setor privado e, para fins estatísticos, o INEP considera as entidades do SISTEMA S como privadas, tendo em vista sua independência administrativa do poder público; os dados do instituto, referentes à 2019, mostram que: (a) a Qualificação Profissional Inicial e Continuada é predominantemente ofertada pelo setor privado: foram 618.767 matrículas, contra 64.162 do setor público, (b) a EPT de Nível Médio é mais ofertada pelo setor público: foram 1.106.056 matrículas nesse segmento, contra 768.418 do setor privado, (c) a EPT de graduação é predominantemente ofertada pela iniciativa privada: foram 1.050.803 matrículas no setor privado, contra 173.021 no setor público, (d) a EPT de pós-graduação – modalidade Profissional tem a maioria das vagas ofertadas pelo setor público: foram 47.448, contra 15.567 do setor privado (INEP, 2019).

A seguir apresentamos estes mesmos dados, referentes à Goiás.

### 1.1.6 Cenário atual das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás

Quanto ao Estado de Goiás, os dados do INEP, referentes às matriculas na EPT em 2019, mostram que: (a) nos cursos de Qualificação Profissional Inicial e Continuada foram 30.681 matrículas, (b) a EPT de Nível Médio teve 30.282 alunos matriculados, (c) quanto à EPT de graduação, nos cursos presenciais ocorreram 12.901 matrículas, (d) na EPT de graduação – cursos à distância 17.580 alunos foram matriculados, (e) quanto à EPT de pós-graduação, nas acadêmicas foram 7.139 matrículas, e (f) na EPT de pós-graduação profissional, foram registradas um total de 1.570 matrículas (INEP, 2019).

Quanto aos cursos técnicos integrados de Nível Médio (ensino regular e profissional), à mesma maneira do Brasil, Goiás também caminha a passos lentos nesse quesito, quando se comprara o percentual de matrículas nessa modalidade com o quantitativo das matriculas dos cursos de Nível Médio como um todo.

O relatório informa que em 2019 apenas 9.186 matrículas foram realizadas em cursos técnicos integrados, incluindo a EJA, ou seja, aproximadamente 30% das 30.282 matrículas da EPT de Nível Médio (INEP, 2019).

Quanto à distribuição das matriculas entre as instituições públicas e privadas, os dados do INEP, referentes a 2019, mostram que: (a) a Qualificação Profissional Inicial e Continuada é predominantemente ofertada pelo setor privado: foram 22.077 matrículas, contra 8.604 do setor público, (b) a EPT de Nível Médio é mais ofertada pelo setor privado: foram 17.550 matrículas, contra 12.732 do setor público, (c) a EPT de graduação é predominantemente ofertada pela iniciativa privada: foram 26.922 matrículas, contra 3.559 do setor público, e (d) a EPT de pós-graduação – modalidade Profissional, tem a maioria das vagas ofertadas pelo setor público: foram 1.486 matrículas, contra 84 do setor privado (INEP, 2019).

### 1.1.7 Cenário atual dos estabelecimentos ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Brasil

O INEP também disponibiliza os dados relativos à quantidade de estabelecimentos de ensino da EPT de Nível Médio em todo o território nacional e também em Goiás, separando-os ainda entre públicos e da iniciativa privada; a seguir são demonstrados os dados do relatório, referente ao ano de 2019, no primeiro momento em relação ao Brasil e em seguida em relação a Goiás.

O relatório do INEP, referente ao ano de 2019[5], apresentou os dados relativos à quantidade de estabelecimentos da EPT de Nível Médio[6], indicando que em todo o Brasil, naquele ano, haviam 6.150 estabelecimentos que ofereciam a EPT nessa modalidade (INEP, 2019).

Sobre a quantidade de estabelecimentos que trabalhavam a modalidade de EPT de Nível Médio integrada ao ensino regular, o relatório mostrou que dos 6.150 estabelecimentos, 2.468 trabalhavam dessa forma (ou seja, pouco mais de 40%) (INEP, 2019).

Quando observamos essas informações acima apresentadas, o que as mesmas tem a nos revelar é que a proposta de integração entre a EPT e o ensino regular, bastante almejada pelo governo brasileiro, e muito bem desenhada na legislação vigente, ainda está, repetimos, caminhando a passos lentos, tendo ainda muito o que avançar.

Em relação à dependência administrativa dos estabelecimentos da EPT, o relatório do INEP, referente ao ano de 2019, mostrou que em todo o território nacional eram 3.293 estabelecimentos públicos e 2.857 estabelecimentos privados (INEP, 2019).

A seguir analisaremos esses mesmos indicadores, porém, referentes ao Estado de Goiás.

---

[5] O relatório mais recente do INEP, a respeito da quantidade estabelecimentos ofertantes da EPT, é referente à 2019.

[6] O relatório não apresentou dados relativos à quantidade de estabelecimentos que trabalham com a Qualificação Profissional Inicial e Continuada e nem em relação ao número de instituições que disponibilizam a EPT de Nível Superior.

### 1.1.8 Cenário atual dos estabelecimentos ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Estado de Goiás

Quanto ao Estado de Goiás, o relatório divulgado pelo INEP revelou que, no ano de 2019, haviam 113 estabelecimentos na unidade federativa ofertando a EPT de Nível Médio, sendo que destes, 49 adotavam a modalidade de EPT de Nível Médio integrada ao ensino regular (ou seja, eram um pouco mais de 43%) (INEP, 2019).

A respeito da dependência administrativa desses estabelecimentos, o relatório do INEP, referente ao ano de 2019, mostrou que no Estado de Goiás existiam 45 estabelecimentos públicos e outros 68 estabelecimentos privados (INEP, 2019).

Em relação à localização dos estabelecimentos da EPT de Nível Médio no Estado de Goiás, no ano de 2019 só existiam essas instituições em 44 dos 246 municípios goianos (ou seja, em menos de 18% deles), conforme demonstrado nas **Tabelas 1 e 2**[7] (INEP, 2019).

Esses dados evidenciam que a previsão legislativa e espectativa governamental de expansão espacial / territorial, ou seja, da capilarização da oferta da EPT através de parceria da união com os outros entes federados e também com entidades diversas, explicitamente constante no texto da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, não surtiu o efeito esperado ao longo dos anos do Brasil (Brasil, 2005).

Os dados mostraram que, dos 113 estabelecimentos da EPT de Nível Médio em Goiás, em 2019, 22 instituições estavam concentrados na capital do Estado – Goiânia, ou seja, quase 20% do total (INEP, 2019).

[7] A Tabela 2, apesar de listar municípios com apenas 1 estabelecimento da EPT de Nível Médio cada (o que poderia ser descrito em forma de parágrafo), é necessária porque ela é base a construção de outras tabelas mais a frente.

**Tabela 1** – Municípios de Goiás com mais de um estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – 2019.

| Município | Número de Estabelecimentos |
|---|---|
| Goiânia | 22 |
| Anápolis | 6 |
| Aparecida de Goiânia | 6 |
| Catalão | 5 |
| Rio Verde | 5 |
| Goianésia | 4 |
| Itumbiara | 4 |
| Mineiros | 4 |
| Quirinópolis | 4 |
| Ceres | 3 |
| Iporá | 3 |
| Trindade | 3 |
| Uruaçú | 3 |
| Águas Lindas de Goiás | 2 |
| Cristalina | 2 |
| Goiás | 2 |
| Ipameri | 2 |
| Itapaci | 2 |
| Jataí | 2 |
| Luziânia | 2 |
| Niquelândia | 2 |
| Porangatu | 2 |
| Valparaíso de Goiás | 2 |

**Fonte:** INEP, 2019 – adaptado.

Ao observar a tabela acima, verificamos que em oito municípios (Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Rio Verde, Goianésia, Itumbiara e Mineiros) se concentram 56 estabelecimentos da EPT – praticamente 50% do total (INEP, 2019).

**Tabela 2** – Municípios de Goiás com apenas um estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – 2019.

| Município | Número de Estabelecimentos |
|---|---|
| Caiapônia | 1 |
| Caldas Novas | 1 |
| Campos Belos | 1 |
| Formosa | 1 |
| Goiatuba | 1 |
| Hidrolândia | 1 |
| Indiara | 1 |
| Inhumas | 1 |
| Itaberaí | 1 |
| Itapuranga | 1 |
| Minaçú | 1 |
| Morrinhos | 1 |
| Orizona | 1 |
| Piranhas | 1 |
| Posse | 1 |
| Rubiataba | 1 |
| São Luís de Montes Belos | 1 |
| Senador Canedo | 1 |
| Uirapuru | 1 |
| Uruana | 1 |
| Urutaí | 1 |

**Fonte:** INEP, 2019 – adaptado.

Das 44 cidades goianas que possuíam estabelecimentos da EPT de Nível Médio em 2019, enquanto 23 delas eram contempladas com mais de uma opção de instituição, 21 delas possuíam apenas um estabelecimento (INEP, 2019).

O monitoramento feito pelo INEP também contempla a questão da docência na EPT; a seguir temos as informações importantes pertinentes à atuação dos docentes na da EPT no Brasil e, em seguida em Goiás.

### 1.1.9 Cenário atual da docência na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Quanto à atuação na docência da EPT, as DCN Gerais para a EPT trazem orientações sobre a qualificação mínima exigida de seus professores, conforme o grau do saber transmitido (Brasil, 2021):

a) o corpo docente da Qualificação Profissional Inicial e Continuada pode ser composto por instrutores de Nível Médio, com respectiva competência técnica comprovada, ou de Nível Superior, com graduação e experiência profissional na área de atuação, quando se tratar de cursos na área da tecnologia;
b) para ministrar aula na EPT de Nível Médio, a norma estabelece ser necessário ter graduação;
c) para o magistério na EPT de graduação e de pós-graduação, é exigido, no mínimo, o título de mestre, em conformidade com o previsto na LDB.

As DCN Gerais para a EPT esclarecem ainda que, na avaliação da qualificação do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência precisam ter a equivalência de ponderação (Brasil, 2021).

Em relação à docência, a quantidade de professores atuantes na EPT no Brasil é acompanhada pelo INEP, que consolida o número de professores atuantes na EPT de níveis médio, de graduação e de pós-graduação. Dados do instituto mostram que no ano de 2019[8] existiam 127.714 professores atuando na EPT de Nível Médio, 51.138 na EPT de graduação e 81.646 na EPT de pós-graduação (INEP, 2019).

Os dados do INEP, referentes ao ano de 2019, também apresentaram o quantitativo de docentes com formação superior atuantes na EPT. Naquele ano, a EPT possuía 120.817 professores graduados, sendo que destes, 69.619 eram licenciados e 51.201 eram bacharéis (INEP, 2019).

[8] O relatório mais recente do INEP, a respeito da quantidade docentes atuantes na EPT, é referente à 2019.

Quanto aos vínculos empregatícios desses profissionais com as instituições da EPT, são bem variadas as formas de contrato e prestação de serviço, a depender, principamente, da dependência administrativa do estabelecimento (se é público ou privado).

A respeito disso, Souza (2005) apresenta pesquisa bem detalhada, mostrando que o corpo docente da EPT, é bastante diversificado em vários aspectos, tais como:

a) formas de recrutamento e seleção;
b) regime de contratação;
c) maior ou menor estabilidade;
d) condições de trabalho;
e) remuneração;
f) importância da docência para o professor (atividade primária ou secundária).

Nesse contexto de docência na EPT, se inserem os pedagogos, sobre os quais, mais a frente aprofundaremos nas discussões, abordando sua história, identidade e atuação na EPT.

A seguir, descrevemos o cenário atual da docência na EPT no Estado de Goiás.

### 1.1.10 Cenário atual da docência na Educação Profissional e Tecnológica em Goiás

Em relação à docência na EPT em Goiás, os dados do INEP referentes a 2019 mostram que, naquele ano eram 2.399 professores na EPT de Nível Médio, 1.313 na ETP de graduação e 1.982 na EPT de pós-graduação (INEP, 2019).

Quanto aos docentes graduados em Nível Superior em Goiás, o relatório informou que existiam 2.243 professores da EPT com graduação em Nível Superior, sendo que 792 eram licenciados e 1.451 eram bacharéis (INEP, 2019).

A seguir, voltamos nossa abordagem para a Pedagogia, sua história, identidade e atuação na EPT, e logo depois, no capítulo 2, sobre seu processo formativo.

## 1.2 A PEDAGOGIA

A Pedagogia sempre foi, ao longo dos tempos, um termo correlato de educação e a partir do século XIX houve uma tendência a se utilizar o termo Pedagogia de forma genérica para indicar a conectividade da ideia da educação em si com o processo educativo, feito de uma forma consciente, ou seja, Pedagogia passou a significar a metodologia a ser usada no processo de ensinar (Saviani, 2020).

Esse fenômeno (elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo) durante bastante tempo foi associado à questão da formação de professores, resultando no processo de criação das Escolas Normais, como instituições responsáveis por formar os professores (Saviani, 2020).

Esta proximidade teórica entre educação e Pedagogia se deve ao fato de que, de alguma forma, toda a Pedagogia está contida na teoria da educação, a despeito, vale salientar, de que não é toda teoria da educação que pode ser definida como Pedagogia – isso porque a ideia de Pedagogia diz respeito a uma teoria construída em razão e a partir da prática educativa (Saviani, 2020).

A Pedagogia, portanto, como teoria da educação, procura equilibrar, de alguma forma, a questão da relação educador-educando, de maneira ampla, ou, no caso da escola, a relação docente-discente, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não são consideradas Pedagogias as teorias que estudam a educação pelo sentido de sua conexão com a sociedade, sem que se tenha o objetivo de elaborar diretrizes que norteiem a atividade educativa (Saviani, 2020).

Durante os anos, as concepções filosóficas e discussões teóricas a respeito da Pedagogia experimentaram mudanças de rumo, a depender do contexto, do momento, do lugar e dos partícipes do processo, mas a história, como veremos a seguir, evidencia que as lutas e os enfrentamentos dos desafios aconteceram constantemente.

### 1.2.1 Contextualização histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil

No decorrer dos primeiros três séculos de colonização do Brasil, a Pedagogia esteve intrínsecamente presente no modelo estrutural de ensinamento dos padres jesuítas, sem que, contudo, o termo ‘Pedagogia’ em si fosse nominalmente explanado.

Saviani (2020), explica que esse período inicial da educação no Brasil, comandado pelos jesuítas, foi muito caracterizado e marcado pela oferta integrada da educação formal com as práticas religiosas da catequização dos índígenas e dos colonos.

Sob a gestão de padre Anchieta, o modelo educação vigente no início do Brasil foi fruto de uma adaptação ao contexto temporal, em que se precisava, segundo a ótica jesuítica, trabalhar a educação e a evangelização de maneira simultânea, somando aos ensinamentos educacionais o proselitismo religioso, que buscava, principalmente através das crianças, alcançar também os adultos (Saviani, 2020).

Sobre isso, Saviani (2020) explica que

> a teoria da educação (pedagogia) vigente no primeiro século da colonização brasileira traduziu, para efeitos da organização e orientação da prática educativa levada a efeito pelos jesuítas, a concepção tradicional religiosa, isto é, a filosofia da educação católica ajustando-a às condições particulares da nova colônia. Pela peculiaridade de constituir-se numa pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições específicas da terra descoberta por Cabral, ela distingue-se das demais iniciativas dos jesuítas sendo portadora de uma originalidade que se expressa de forma apropriada na denominação ‘pedagogia brasílica’ (Saviani, 2020, p. 90).

Esse padrão de educação mesclada à religião durou até meados do século XVIII, quando iniciaram as reformas pombalinas da instrução pública, voltando a responsabilidade das diretrizes educacionais ao Estado e introduzindo ideais laicos, ou seja, afastando a religião da educação, sob inspiração do Iluminismo (Saviani, 2020).

No Brasil, o termo Pedagogia só veio a aparecer de maneira oficial, pela primeira vez, na primeira metade do século XIX – exatamente no ano de 1826 – quando Januário da Cunha Barbosa apresentou no parlamento um projeto de lei que

instituía um sistema completo de educação, fracionado em quatro etapas, sendo que a primeira dessas etapas – elementar / básica – seria denominada Pedagogias (Saviani, 2020).

Um pouco antes disso, contudo, no ano de 1817, o termo Pedagogias até chegou a ser debatido quando da criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, mas, naquele momento, o assunto se tornou tão controverso que preferiu-se retirar a palavra do texto da lei; a polêmica se referia à origem e ao sentido original do vocábulo (Saviani, 2020).

Entendendo a necessidade de se formar professores para a condução da educação, a partir do ano de 1835, o Estado Brasileiro, através dos governos das províncias, começou a oferecer o ensino para a formação docente, no modelo europeu, criando as chamadas Escolas Normais (Saviani, 2020).

A província do Rio de Janeiro foi a primeira a iniciar esse processo, ao inaugurar, na cidade de Niterói, a primeira Escola Normal do país, destinada à formação de professores para a ministração de aula na escola primária (Saviani, 2020).

Nos anos seguintes, entre os anos de 1836 e 1890, diversos outros estados também abriram unidades desse modelo de escola, contudo, só por volta do ano de 1870, ou seja, 35 anos depois do início do projeto das Escolas Normais, é que a via normalista de formação de professores passou a ter relativa estabilidade em todo o território nacional (Saviani, 2020).

Em relação ao Estado de Goiás, o mesmo só foi beneficiado com uma unidade da Escola Normal cinco décadas depois da primeira, exatamente no ano de 1884 (Saviani, 2020).

Quanto ao que se ensinava nas Escolas Normais, o conteúdo estudado naquela época era bem prático: as Escolas Normais tinham um currículo igual ao das Escolas de Primeiras Letras, pois o que se esperava era que os docentes deveriam dominar totalmente os conteúdos que seriam repassados às crianças, ignorando, ou deixando em segundo plano, a questão da capacitação didática e pedagógica de maneira proposital (Saviani, 2020).

A Pedagogia, como é conhecida atualmente, começou a se estruturar no Brasil a partir dos anos 1930, em razão do Decreto-Lei nº 1.190, de quatro de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, na cidade do Rio de

Janeiro, e regulamentou o curso de Pedagogia na estrutura daquela faculdade (Brasil, 1939).

Na **Figura 6** é possível ver a fachada do prédio da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, da época da implementação do curso de Pedagogia.

**Figura 6** – Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro.

**Fonte**: UFRJ, 2022.

O Decreto-lei nº 1.190 previa que curso de Pedagogia teria duração de três anos, contemplaria 15 matérias e o concluinte teria o título de bacharel; estabelecia também que os pedagogos, possuindo o título de bacharel, poderiam ocupar s cargos técnicos do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 1939).

Para atuar como docente, a normativa exigia que o pedagogo fizesse uma complementação da formação com um curso denominado “Didática”, cuja duração era de um ano, e a partir disso ele também seria considerado licenciado em Pedagogia (Brasil, 1939).

É importante ressaltar, no entanto, que o modelo de currículo desenhado não contemplava as questões fundamentais da educação em si, mas focava em assuntos generalistas, cujas temáticas eram comuns à outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, ciências e letras, não oportunizando que temas e problemas de educação fossem, de fato, trabalhados.

Em vez de oportunizar o desenvolvimento da Pedagogia, na verdade, acabou por prendê-la em uma solução que acreditava-se ser amplamente válida, em termos resolutivos, ampliando paulatinamente as dificuldades que não se enfrentou (Saviani, 2020).

Com efeito, partindo-se de uma suposição de que o perfil profissional do pedagogo já estava consolidado, desenvolveu-se um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia, visto como um técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como docente, sem ficar claro, no entanto, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo e quais matérias o licenciado em Pedagogia poderia lecionar, por exemplo (Saviani, 2020).

Os anos 1930 eram tempos de muitas discussões políticas; várias correntes filosóficas e visões de mundo disputavam espaço nos centros de decisões e essas controvérsias também rondavam a educação e os cursos de Pedagogia.

Uma dessas questões foi o caso de lideranças católicas, que, no ano de 1935, confrontaram o governo com questionamentos severos sobre supostas orientações políticas de dirigentes de universidades, que estariam conduzindo aquela geração para um modo de vida em desacordo com as tradições brasileiras (Saviani, 2020).

Nesse contexto, a Igreja Católica acelerou o processo de criação de suas próprias instituições de Ensino Superior, de maneira que, no ano de 1941 surgiu a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRIO e, cinco anos depois, no ano de 1946, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (Saviani, 2020).

Em continuação a esse processo, a instituição desenvolveu seus próprios manuais didáticos, contemplando as diversas disciplinas dos cursos de Pedagogia e

didática, divulgando, assim, a sua própria ideia e filosofia de educação (Saviani, 2020).

A partir do ano de 1969 o curso de Pedagogia passou por uma significativa reformulação, com a edição do Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação – CFE, que resultou na extinção da sequência de formação existente até então, que era constituída de um bacharelado seguido por uma licenciatura. O curso de Pedagogia, depois desse ano, passou a ter uma base inicial curricular comum e uma base complementar diferenciada, de acordo com a habilitação de interesse do discente, em conformidade com as suas aptidões e vontades pessoais (Silva, C., 1999).

Nesse modelo, continuava a flexibilidade, mas com um nivelamento de conhecimentos básicos; dessa forma, o estudante de Pedagogia poderia se especializar na docência ou em atividades administrativas, tais como administração, supervisão e inspeção, mas com a existência de apenas um diploma (Silva, C., 1999).

A questão da especialização do pedagogo, prevista no parecer do CFE, objetivava desfazer, de maneira definitiva, o caráter generalista do curso e, consequentemente, do pedagogo, que, ironicamente, constumava ser definido como “especialista em generalidades ou, jocosamente, como especialista em coisa nenhuma” (Saviani, 2020, p. 59).

Pelas habilitações, passou-se a valorizar a formação de técnicos com funções, teoricamente, bem definidas no âmbito das escolas sistemas de ensino, que caracterizariam um mercado de trabalho supostamente já bem fundamentado, demandando os profissionais com uma formação específica, que seria suprida pelo curso de Pedagogia (Saviani, 2020).

Contudo, essas duas pressuposições se mostraram, igualmente, bastante inconsistentes, já que as funções dos denominados especialistas não estavam bem definidas e, por isso mesmo, em consequência, o imaginado mercado de trabalho já constituído não existia na prática (Saviani, 2020).

#### 1.2.1.1 O engajamento da Universidade Federal de Goiás nas discussões históricas da Pedagogia no Brasil

Nos anos 1970 e 1980 ocorreram grandes movimentações na Pedagogia; as discussões giravam, principalmente, em torno da questão identitária do pedagogo e dos conteúdos do curso. Nesse sentido, foram muitas iniciativas com o objetivo de repensar sobre o curso. Essas mobilizações mantinham acessa a chama do debate, que servia para articular e compartilhar as experiências vivenciadas em diferentes instituições, além do acompanhamento das medidas de políticas educacionais, que poderiam resultar em impacto na realidade dos educadores (UFG, 2015; Saviani, 2020).

Nesse contexto, o Estado de Goiás entrou em cena nas discussões, com o protagonismo da UFG, que, no ano de 1980 ficou responsável por mobilizar educadores de todos os níveis de ensino do Brasil, com o objetivo de pensar e lutar pela reforma dos cursos de formação de educadores (UFG, 2015).

O ano de 1983, para a UFG, foi de significativa mudança no currículo do curso de Pedagogia: a insituição foi a primeira universidade de todo o país a suspender a disponibilização de habilitações diversas de docência, tais como, atividades administrativas, coordenação e supervisão escolar (UFG, 2015).

A partir daquele ano a universidade decidiu pela docência como identidade do curso de Pedagogia e passou a focar na formação do pedagogo como professor das séries iniciais do primeiro grau[9] e também das matérias pedagógicas do segundo grau[10] (UFG, 2015).

A despeito da iniciativa da UFG, 13 anos depois, no ano de 1996, a LDB – ainda hoje vigente – manteve a definição legal de reconhecimento de que os portadores de diploma de Pedagogia, além de docentes da educação escolar básica, devem estar aptos para trabalharem em ambientes fora de

[9] A partir da edição da lei 9.394/1996, o primeiro grau passou a ser denominado Ensino Fundamental, sendo que as séries iniciais correspondem aos cinco primeiros anos.

[10] A partir da edição da lei 9.394/1996, o segundo grau passou a ser denominado Ensino Médio.

sala de aula, administrando, planejando, inspecionando e supervisionando ambientes escolares, além de prestarem orientação educacional; sobre essas habilitações, a normativa explica que

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica [...]:
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

As atribuições hodiernas dos profissionais da Pedagogia, previstas na LDB, são, portanto, amplas e diversificadas, muito diferentes daquela definição primitiva simplista de Pedagogia, que é, em sentido estrito e literal “condução de crianças”, de forma que se abre um leque de possibilidades e alternativas onde estes educadores podem atuar.

Apesar da ratificação dos papéis do pedagogo, trazidos pela LDB 9.394/1996, a decisão da UFG, no ano de 1983, de focar seu curso de Pedagogia na docência, foi o prenúncio de um modelo de formação que viria a prevalecer em um futuro distante, fato este que veio a acontecer no ano de 2006, quando entraram em vigor as DCN para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio), que é a normativa atualmente regulamentadora dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil (Brasil, 2006).

A seguir, apresentamos o panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil, mostrando que, apesar da legislação atual reforçar o caráter docente do pedagogo, ainda há questões históricas mal resolvidas que influenciam na identidade atual desses profissionais.

### 1.2.2 Panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil

As DCN para o curso de Pedagogia, hoje em vigor, chegaram em boa hora e serviram para esclarecer alguns pontos da LDB atual que geravam dúvidas importantes.

Uma dessas questões é a confirmação, a ratificação, de que o papel principal do pedagogo é realmente a docência, é ser professor, deixando as demais atividades como de segunda importância na vida desse profissional da educação (Boccia, 2016).

As DCN para o curso de graduação em Pedagogia, vale salientar, não alteraram e nem invalidaram o texto da LDB atual – apenas trataram de fortalecer a identidade do pedagogo como docente, deixando evidente que o escopo do curso deve ser a formação de professor, e não de profissionais para serviços administrativos (Boccia, 2016).

Dessa forma, o conceito de docência, sob a ótica das DCN para o curso de graduação em Pedagogia, é definido como sendo

> Art. 2º [...] § 1º ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Em relação à docência, o artigo segundo das DCN para o curso de graduação em Pedagogia especifica quais são as áreas possíveis de atuação docente dos pedagogos, esclarecendo que os mesmos são considerados capacitados para atuação na

> docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

O artigo quarto reforça o artigo segundo e descreve que os cursos de Licenciatura em Pedagogia destinam-se, de maneira prioritária, à formar professores que atuem na EPT, na área de serviços e de apoi escolar (Brasil, 2006).

A alínea C do inciso quarto do artigo oitavo complementa, determinando que deve haver o estágio curricular durante o curso de graduação em Pedagogia, de modo a ampliar a experiência profissional dos alunos, especificando, no caso, a EPT (Brasil, 2006).

O que se tem hoje, portanto, é um arcabouço legal que expande bastante as possibilidades e abre novos horizontes para os pedagogos, ao autorizar sua atuação, para além da docência nas séries iniciais da Educação Básica e na EJA, também na EPT, na ministração de cursos que sejam relacionados ao ambiente administrativo escolar.

Contudo, não obstante a hodierna amplitude do campo de atuação docente do pedagogo, o tema não deixa de ser complexo e controverso; essa situação se dá porque há algumas questões históricas que não foram elucidadas pela LDB vigente e nem pelas atuais DCN para o curso de graduação em Pedagogia.

Sobre isso, Boccia (2016) chama a atenção para o fato de que há ambiguidades existentes ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil que ainda perdurem e tenham influências significativas no curso até hoje, com possibilidades de soluções em aberto.

Essas ambiguidades históricas (que até hoje ainda não foram totalmente superadas), explica a autora, “estão no campo das indefinições dos espaços de formação ou do tipo de formação que o curso ofereceu aos seus egressos” (Boccia, 2016, p. 45).

Um exemplo de ambiguidade ainda existente, referente ao espaço de formação está exatamente no texto da LDB vigente, que não é clara em sua definição sobre os espaços de formação de pedagogos; o artigo 62 da referida lei, por exemplo, traz uma situação dúbia, ao citar a existência de dois espaços distintos para a formação de pedagogos: universidades e institutos superiores de educação (Boccia, 2016).

Outro exemplo pode ser encontrado na leitura dos artigos 63 e 64, que dicotomizam professor e especialista em educação, e direcionam a formação desses a distintos espaços de formação, sendo o primeiro formado em institutos superiores

de educação e o segundo em faculdades/universidades, ou em nível de pós-graduação (Boccia, 2016).

Em síntese, a história da Pedagogia no Brasil mostra um passado de batalhas e de conquistas paulatinas, e um presente que exige vigilância constante para que se tenha um futuro melhor, de maior valorização e reconhecimento destes profissionais. Superando diariamente os desafios históricos enfrentados, a Pedagogia no Brasil segue rompendo barreiras e tentando seguir em seu propósito de atuação nas diferentes ramificações propostas e permitidas pela legislação em vigor.

### 1.2.3 Cenário atual da formação de pedagogos no Brasil

A Sinopse Estatística da Educação Superior – graduação, referente ao ano de 2021, apresentada pelo INEP, relata a existência de 1.851 cursos de Pedagogia em todo o território nacional. Quanto à dependência administrativa, dos 1.851 cursos, 1.384 eram ofertados pela iniciativa privada e 467 eram disponibilizados pela setor público (INEP, 2021).

A Sinopse Estatística da Educação Superior – graduação, referente ao ano de 2021, apresentada pelo INEP, também detalha o quantitativo de novas vagas oferecidas nos cursos de Pedagogia; de acordo com os dados divulgados pelo instituto, no ano de 2021 foram ofertadas 983.125 vagas em todo o Brasil (INEP, 2021).

Em relação à forma de financiamento dos cursos, o relatório do INEP mostrou que, das 983.125 vagas de Pedagogia ofertadas em todo o Brasil, 935.817 vagas eram oferecidas pela iniciativa privada e 47.308 vagas eram disponibilizadas pelo setor público (INEP, 2021)

A Sinopse Estatística da Educação Superior – graduação, referente ao ano de 2021, apresentada pelo INEP, por fim, mostra a quantidade de concluintes, ou seja, de novos pedagogos formados: em todo o Brasil foram 165.439 egressos, sendo 148.459 oriundos de estabelecimentos privados e 16.980 de instituições públicas (INEP, 2021).

### 1.2.4 Cenário atual da formação de pedagogos em Goiás

A Sinopse Estatística da Educação Superior – graduação, referente ao ano de 2021, apresentada pelo INEP, relata que existiam, naquele ano, 72 cursos de Pedagogia em Goiás, que estavam presentes em 37 municípios (INEP, 2021).

É importante destacar que essa quantidade de cidades (37) representa apenas 15% dos municípios goianos, que totalizam 246 cidades – ou seja, a esmagadora maioria das cidades não tem, no município, curso de Pedagogia (INEP, 2021).

Dos 37 municípios goianos com curso de Pedagogia em 2021, dez deles possuíam mais de um curso (INEP, 2021).

**Tabela 3** – Distribuição dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (municípios com mais de um curso).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Número de cursos |
|---|---|
| Goiânia | 17 |
| Anápolis | 5 |
| Luziânia | 5 |
| Aparecida de Goiânia | 4 |
| Formosa | 4 |
| Águas Lindas de Goiás | 2 |
| Inhumas | 2 |
| Rio Verde | 2 |
| São Luís de Montes Belos | 2 |
| Valparaíso de Goiás | 2 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

A partir da tabela acima, percebemos que em apenas quatro cidades estão concentrados mais da metade dos cursos ofertados: 31 dos 72 cursos se localizam nos municípios de Goiânia (com 17 cursos), Anápolis (com cinco cursos), Luziânia (com cinco cursos) e Aparecida de Goiânia (com quatro cursos) (INEP, 2021).

Dos 37 municípios goianos com curso de Pedagogia em 2021, 27 deles disponibilizavam apenas uma alternativa de curso (INEP, 2021):

a) Anicuns;
b) Caldas Novas;
c) Campos Belos;
d) Catalão;
e) Cristalina;
f) Crixás;
g) Goianésia;
h) Goiatuba;
i) Indiara;
j) Ipameri;
k) Iporá;
l) Itaberaí;
m) Itapuranga;
n) Jaraguá;
o) Jataí;
p) Jussara;
q) Minaçú;
r) Mineiros;
s) Morrinhos;
t) Piracanjuba;
u) Pires do Rio;
v) Porangatu;
w) Quirinópolis;
x) São Miguel do Araguaia;
y) Silvânia
z) Trindade;
aa) Uruaçú.

Quanto à dependência administrativa, dos 72 cursos de Pedagogia, 42 cursos eram ofertados pela iniciativa privada e 30 cursos eram disponibilizados pela setor público. Em relação à oferta de novas vagas oferecidas nos cursos de Pedagogia em Goiás, foram 9.642 vagas, conforme demonstrado nas **Tabelas 4, 5 e 6** (INEP, 2021).

O relatório também mostrou que, dos 72 cursos de Goiás, três não disponibilizaram novas vagas em 2021, ou seja, não iniciaram novas turmas, dando um indicativo de que os números de cursos possam vir a ser reduzidos; as cidades que não abriram novas turmas são Ipameri, São Miguel do Araguaia e Silvânia - (INEP, 2021).

O relatório do INEP mostrou que dez cidades goianas disponibilizaram mais de 200 vagas em 2021 (INEP, 2021).

**Tabela 4** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (mais de 200 vagas).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Vagas Oferecidas |
|---|---|
| Goiânia | 3.587 |
| Luziânia | 824 |
| Aparecida de Goiânia | 798 |
| Anápolis | 482 |
| Valparaíso de Goiás | 470 |
| São Luís de Montes Belos | 455 |
| Mineiros | 346 |
| Águas Lindas de Goiás | 280 |
| Rio Verde | 272 |
| Inhumas | 210 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Em relação ao quantitativo de vagas disponibilizadas em Goiás, o levantamento mostrou que há desigualdade nesse aspecto, considerando que mais de dois terços dessas novas vagas foram para o município de Goiânia e os dez municípios acima listados concentram 80% das vagas de todo o estado (INEP, 2021)

Outras seis cidades disponibilizaram entre 100 e 200 novas vagas em 2021 (INEP, 2021).

**Tabela 5** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás – 2021 (de 100 a 200 vagas)

| Cursos de graduação – Pedagogia | Vagas Oferecidas |
|---|---|
| Iporá | 196 |
| Trindade | 195 |
| Formosa | 185 |
| Itapuranga | 151 |
| Porangatu | 150 |
| Caldas Novas | 104 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Por fim, verificamos que 18 municípios ofertaram menos de 100 novas vagas em 2021 (INEP, 2021).

**Tabela 6** – Distribuição, por município, da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia em Goiás -2021 (menos de 100 vagas).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Vagas Oferecidas |
|---|---|
| Jataí | 89 |
| Indiara | 80 |
| Morrinhos | 75 |
| Catalão | 61 |
| Minaçu | 60 |
| Piracanjuba | 60 |
| Anicuns | 50 |
| Goianésia | 50 |
| Itaberaí | 50 |
| Jaraguá | 50 |
| Jussara | 50 |
| Pires do Rio | 50 |
| Quirinópolis | 50 |
| Campos Belos | 45 |
| Crixás | 45 |
| Uruaçu | 45 |
| Cristalina | 15 |
| Goiatuba | 12 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Em relação à forma de financiamento dos cursos, o relatório do INEP mostrou que, das 9.642 vagas de Pedagogia ofertadas em Goiás, 7.836 vagas eram oferecidas pela iniciativa privada e 1.806 vagas eram disponibilizadas pelo setor público (INEP, 2021).

A Sinopse Estatística da Educação Superior – graduação, referente ao ano 2021, apresentada pelo INEP, por fim, apresentou a quantidade de concluintes, ou seja, de novos pedagogos formados naquele ano: foram 5.876 concluintes no em Goiás, conforme está graficamente demonstrado nas **Tabelas 7, 8, 9 e 10** (INEP, 2021).

Apesar da necessidade de se ter pedagogos em todas as localidades, de acordo com o INEP (2021), dos 246 municípios de Goiás, só 71 cidades ganharam pelo menos um novo pedagogo em 2021 – esse número representa menos de 30% das cidades goianas, ou seja, mais de 70% dos municípios do Estado não receberam, sequer, um novo pedagogo em 2021. É interessante se pensar a respeito desse número: ter apenas 30% dos municípios de Goiás recebendo novos pedagogos é um dado preocupante e, ao mesmo tempo, comprovador do grande déficit de docentes que há no Brasil como um todo, e que é tema constante de lutas da classe de educadores.

A divulgação da localidade onde se encontram os concluintes se baseia no município de domicílio do egresso, objetivando retratar a realidade da disponibilidade de docentes por município no Brasil; por esta razão, a quantidade de munícipios que tiveram concluintes em 2021 em Goiás (71) é maior do que a quantidade de municípios que disponibilizavam os cursos de graduação em Pedagogia (37).

Esse detalhe traz à toda uma dura realidade da educação brasileira, que é o caso das pessoas que necessitam se deslocar (diariamente, ou se mudar temporariamente) das suas cidades de origem para fazer uma graduação em outra cidade.

Dos 71 municípios de Goiás que tiveram novos pedagogos em 2021, em 14 deles a quantidade de concluintes foi maior do que 100.

**Tabela 7** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (mais de 100 egressos).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Concluintes |
|---|---|
| Goiânia | 1.390 |
| Anápolis | 392 |
| Aparecida de Goiânia | 361 |
| Rio Verde | 298 |
| Formosa | 291 |
| Itumbiara | 262 |
| Valparaíso de Goiás | 233 |
| Catalão | 211 |
| Goianésia | 163 |
| Luziânia | 114 |
| Mineiros | 112 |
| Ceres | 108 |
| Águas Lindas de Goiás | 106 |
| Jataí | 105 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Quanto à distribuição geográfica dos formandos, Goiânia também se destaca muito nesse quesito: foram 1.390 concluintes, ou seja, quase um quarto dos novos pedagogos de Goiás foram oriundos da capital (INEP, 2021).

Em Goiânia, vale ressaltar, o IFG oferta o curso de Pedagogia e, dessa forma, é interessante pensar que o instituto, por ser da própria rede da EPT, cumpre o disposto na legislação que estabelece a necessidade de abordagem da EPT na formação docente das licenciaturas, de maneira que, imaginar que uma parte desses quase um quarto dos novos pedagogos de Goiás foram formados na instituição acaba por criar boas expectivas sobre o assunto, o que será averiguado na pesquisa propriamente dita.

Ainda analisando a questão, percebemos que há uma grande concentração de concluintes em um número muito reduzido de localidades: apenas essas 14 cidades representaram mais de 70% dos egressos do curso de Pedagogia em Goiás em 2021 (INEP, 2021).

Em 23 municípios, de acordo com os dados do INEP, o número de concluintes em 2021 variou entre 31 e 100 pedagogos.

**Tabela 8** - Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (de 31 a 100 egressos).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Concluintes |
|---|---|
| Posse | 99 |
| Uruaçu | 88 |
| Porangatu | 87 |
| Trindade | 87 |
| Planaltina | 78 |
| Niquelândia | 67 |
| Alexânia | 66 |
| Inhumas | 62 |
| Quirinópolis | 60 |
| Rubiataba | 55 |
| Santo Antônio do Descoberto | 54 |
| Caldas Novas | 50 |
| São Luís de Montes Belos | 45 |
| Cristalina | 44 |
| Iporá | 44 |
| Goianira | 43 |
| Piracanjuba | 42 |
| São Miguel do Araguaia | 38 |
| Caiapônia | 36 |
| Morrinhos | 34 |
| Cidade Ocidental | 32 |
| Jussara | 32 |
| Itapuranga | 31 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Em outras 18 cidades goianas, em 2021, a quantidade de novos pedagogos ficou na faixa de 10 a 30 docentes.

**Tabela 9** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (de 10 a 30 egressos).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Concluintes |
|---|---|
| Itaberaí | 30 |
| Minaçu | 30 |
| Silvânia | 30 |
| Jaraguá | 29 |
| Senador Canedo | 28 |
| Vianópolis | 26 |
| Pires do Rio | 25 |
| Campos Belos | 23 |
| Novo Gama | 22 |
| Santa Terezinha de Goiás | 21 |
| Alto Paraíso de Goiás | 19 |
| Palmeiras de Goiás | 19 |
| Itapaci | 15 |
| Uruana | 15 |
| Bela Vista de Goiás | 13 |
| Goiatuba | 13 |
| Santa Helena de Goiás | 13 |
| São João d'Aliança | 10 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Por fim, o relatório do INEP informou que em outras 16 cidades, o quantitativo de egressos do curso de Pedagogia não chegou a dez pessoas, de acordo com o relatório do INEP.

**Tabela 10** – Concluintes do curso de Pedagogia em Goiás em 2021: por município de domicílio (menos de 10 egressos).

| Cursos de graduação – Pedagogia | Concluintes |
|---|---|
| São Simão | 9 |
| Anicuns | 8 |
| Paranaiguara | 8 |
| Acreúna | 7 |
| Ipameri | 7 |
| Barro Alto | 6 |
| Crixás | 6 |
| Mozarlândia | 5 |
| Cocalzinho de Goiás | 4 |
| Nerópolis | 4 |
| Pirenópolis | 3 |
| Pontalina | 3 |
| Chapadão do Céu | 2 |
| Abadiânia | 1 |
| Amaralina | 1 |
| Padre Bernardo | 1 |

**Fonte:** INEP, 2021 – adaptado.

Em relação à origem dos egressos, dos 5.876 egressos de Goiás, 5.058 eram originários de estabelecimentos privados e 818 saiam de instituições públicas (INEP, 2021).

Se de maneira geral os dados são preocupantes porque apenas 30% dos municípios goianos receberam novos pedagogos em 2021, por outro lado, falando especificamente sobre a possibilidade desses profissionais atuarem na EPT (falando especificamente, aqui, da EPT de Nível Médio), as estatísticas apresentam resultados bem mais traquilizadores.

Quando são feitos cruzamentos de dados das **Tabelas 1 e 2** com as **Tabelas 7, 8, 9 e 10**, é possível verificar as cidades onde existiam estabelecimentos da EPT de Nível Médio em 2019 em paralelo às cidades onde surgiram novos pedagogos em 2021; esse resultado é encontrado nas **Tabelas 11, 12, 13 e 14**.

**Tabela 11** – Municípios goianos com mais de um estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, com egressos da Pedagogia em 2021.

| Cidade | Estabelecimentos da EPT em 2019 | Concluintes da Pedagogia em 2021 |
|---|---|---|
| Goiânia | 22 | 1.390 |
| Anápolis | 6 | 392 |
| Aparecida de Goiânia | 6 | 361 |
| Rio Verde | 5 | 298 |
| Catalão | 5 | 211 |
| Itumbiara | 4 | 262 |
| Goianésia | 4 | 163 |
| Mineiros | 4 | 112 |
| Quirinópolis | 4 | 60 |
| Ceres | 3 | 108 |
| Uruaçú | 3 | 88 |
| Trindade | 3 | 87 |
| Iporá | 3 | 44 |
| Valparaíso de Goiás | 2 | 233 |
| Luziânia | 2 | 114 |
| Águas Lindas de Goiás | 2 | 106 |
| Jataí | 2 | 105 |
| Porangatu | 2 | 87 |
| Niquelândia | 2 | 67 |
| Cristalina | 2 | 44 |
| Itapaci | 2 | 15 |
| Ipameri | 2 | 7 |

**Fonte:** INEP, 2019; 2021 – adaptado.

Verificamos que em 22 cidades goianas que receberam novos pedagogos em 2021 havia dois ou mais estabelecimentos de EPT de Nível Médio em 2019, sendo que a maioria delas tinha mais de três instituições.

O relatório do INEP mostrou ainda que outros 15 municípios contemplados com novos pedagogos em 2021 tinham, em 2019, ao menos um estabelecimento da EPT de Nível Médio.

**Tabela 12** – Municípios goianos com um estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, com egressos da Pedagogia em 2021.

| Cidade | Estabelecimentos da EPT em 2019 | Concluintes da Pedagogia em 2021 |
|---|---|---|
| Formosa | 1 | 291 |
| Posse | 1 | 99 |
| Inhumas | 1 | 62 |
| Rubiataba | 1 | 55 |
| Caldas Novas | 1 | 50 |
| São Luís de Montes Belos | 1 | 45 |
| Caiapônia | 1 | 36 |
| Morrinhos | 1 | 34 |
| Itapuranga | 1 | 31 |
| Itaberaí | 1 | 30 |
| Minaçú | 1 | 30 |
| Senador Canedo | 1 | 28 |
| Campos Belos | 1 | 23 |
| Uruana | 1 | 15 |
| Goiatuba | 1 | 13 |

**Fonte:** INEP, 2019; 2021 – adaptado.

Verificamos, portanto, que 5.196 concluintes da Pedagogia em Goiás em 2021, o equivalente a mais de 88% dos 5.876 egressos, tinham a oportunidade de atuarem na EPT (de Nível Médio) em sua própria localidade, considerando a hipótese de ainda existir, naquele ano, os estabelecimentos da EPT de Nível Médio apresentados no relatório de 2019.

A partir dos dados dessas duas últimas tabelas, é notável também que há um razoável equilíbrio de proporcionalidade entre o número de concluíntes e a quantidade de estabelecimentos da localidade, com poucas discrepâncias.

Por outro lado, haviam egressos do curso de Pedagogia em 2021 que residiam em cidades que não possuíam nenhum estabelecimento da EPT de Nível Médio, considerando a hipótese de que se mantinham os indicadores da EPT de Nível Médio de 2019.

**Tabela 13** – Municípios goianos com egressos da Pedagogia em 2021, sem nenhum estabelecimento para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019.

| Cidade | Estabelecimentos da EPT em 2019 | Concluintes da Pedagogia em 2021 |
|---|---|---|
| Planaltina | 0 | 78 |
| Alexânia | 0 | 66 |
| Santo Antônio do Descoberto | 0 | 54 |
| Goianira | 0 | 43 |
| Piracanjuba | 0 | 42 |
| São Miguel do Araguaia | 0 | 38 |
| Cidade Ocidental | 0 | 32 |
| Jussara | 0 | 32 |
| Silvânia | 0 | 30 |
| Jaraguá | 0 | 29 |
| Vianópolis | 0 | 26 |
| Pires do Rio | 0 | 25 |
| Novo Gama | 0 | 22 |
| Santa Terezinha de Goiás | 0 | 21 |
| Alto Paraíso de Goiás | 0 | 19 |
| Palmeiras de Goiás | 0 | 19 |
| Bela Vista de Goiás | 0 | 13 |
| Santa Helena de Goiás | 0 | 13 |
| São João d´Aliança | 0 | 10 |
| São Simão | 0 | 9 |
| Anicuns | 0 | 8 |
| Paranaiguara | 0 | 8 |
| Acreúna | 0 | 7 |
| Barro Alto | 0 | 6 |
| Crixás | 0 | 6 |
| Mozarlândia | 0 | 5 |
| Cocalzinho de Goiás | 0 | 4 |
| Nerópolis | 0 | 4 |
| Pirenópolis | 0 | 3 |
| Pontalina | 0 | 3 |
| Chapadão do Céu | 0 | 2 |
| Abadiânia | 0 | 1 |
| Amaralina | 0 | 1 |
| Padre Bernardo | 0 | 1 |

**Fonte:** INEP, 2019; 2021 – adaptado.

O que se identifica, portanto, a partir da tabela acima, é que quase 12% dos egressos dos cursos de Pedagogia de Goiás, no ano de 2021, ou seja, 680 dos 5.876 novos pedagogos, residiam em localidade sem estabelecimento para a EPT, a considerar a hipótese de manutenção dos indicadores da EPT de Nível Médio referentes ao ano de 2019.

Por fim, o cruzamento de dados indica uma outra situação, contrária à anterior: no ano de 2021 não teve nenhum concluinte do curso de Pedagogia em sete cidades que, no ano de 2019, possuiam estabelecimento da EPT de Nível Médio.

**Tabela 14** – Municípios goianos com estabelecimentos para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em 2019, sem nenhum egresso da Pedagogia em 2021.

| Cidade | Estabelecimentos da EPT em 2019 | Concluintes da Pedagogia em 2021 |
|---|---|---|
| Goiás | 2 | 0 |
| Hidrolândia | 1 | 0 |
| Indiara | 1 | 0 |
| Orizona | 1 | 0 |
| Piranhas | 1 | 0 |
| Uirapuru | 1 | 0 |
| Urutaí | 1 | 0 |

**Fonte:** INEP, 2019; 2021 – adaptado.

Em síntese, o que se percebe é que, de maneira geral, a grande massa de novos pedagogos surge exatamente nos locais onde há possibilidade de atuação na EPT; assim sendo, a seguir será demonstrado o cenário atual da atuação do pedagogo na EPT.

### 1.2.5 Cenário atual da atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica

Verificamos, à luz das autorizações das DCN para o curso de Pedagogia e das exigências das DCN Gerais para a EPT, que aos pedagogos é autorizado lecionar na:

a) Qualificação Profissional Inicial e Continuada;
b) EPT de Nível Médio;
c) EPT de graduação (caso tenham o título de mestre).

No âmbito da EPT, os pedagogos estão aptos para ministrarem cursos na área denominada de Serviços e Apoio Escolar, bem como para atuarem como suportes pedagógicos de cursos diversos, além de, eventualmente, galgarem posições de diretores, supervisores ou coordenadores, já que também são capacitados para esta finalidade durante sua formação.

A ministração de cursos na EPT, na área de Serviços e Apoio Escolar, está em consonância e tem compatibilidade com a formação docente dos profissionais da Pedagogia, considerando que a LDB vigente, como já citado, reconhece que esses profissionais são aptos para atuarem, além da docência, também como técnicos nessa área.

A área de Serviços e Apoio Escolar é composta por alguns dos cursos que, no CNCT, estão listados no eixo denominado Desenvolvimento Educacional e Social, cujo escopo matricial é coerente com os conhecimentos do profissional pedagogo (Brasil, 2022e); os cursos são:

a) Técnico em Brinquedoteca;
b) Técnico em Desenvolvimento Comunitário;
c) Técnico em Multimeios Didáticos;
d) Técnico em Secretaria Escolar.

O eixo Desenvolvimento Educacional e Social abrange, entre outros, o macroprocesso de planejar, executar e controlar ações educativas e sociais, bem como o desenvolvimento de consciência de conservação e cuidado com os

ambientes e patrimônios, respeito à diversidade, inclusão social e melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2022e).

A matriz curricular dos cursos técnicos desse eixo contempla tópicos de leitura e produção de textos, bem como estatística, raciocínio lógico, ciência, tecnologia e tecnologias sociais, além de empreendedorismo, cooperativismo e associativismo. Também incluem comunicação, desenvolvimento interpessoal e legislação, assim como contempla políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança no trabalho, sem deixar de abordar ética profissional e responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental (Brasil, 2022e).

A atuação do pedagogo na EPT é, portanto, possível e necessária, pois os mesmos possuem conhecimentos singulares, específicos de sua formação, que permitem a realização de atividades que não são passíveis de execução, com a mesma técnica e qualidade, por outros profissionais de outras áreas, ainda que possuam cursos complementares.

Em relação à atuação do profissional da Pedagogia nos processos pedagógicos dos cursos da EPT, Oliveira e Fonseca (2020, p. 55), esclarecem com precisão que “o pedagogo possui como função principal realizar a mediação entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem”.

Apesar da importância desse profissional, o trabalho dos pedagogos, enquanto sujeitos que apoiam o processo pedagógico na EPT, muitas vezes se torna penoso e difícil, porque enfrentam muitas dificuldades, dentre as quais, podemos citar o relacionamento com demais professores e gestores (Oliveira; Fonseca, 2020).

Esta dificuldade, na verdade, é oriunda da própria trajetória percorrida pela Pedagogia ao longo do tempo, carregada de ollhares equivocados por outros profissionais da educação – os pedagogos, muitas vezes ainda são exergados, na Rede Federal da EPT, como profissionais do setor administrativo, e não como docentes (Oliveira; Fonseca, 2020).

Esse olhar preconceituoso resulta no fortalecimento de ideias distorcidas sobre a Pedagogia, com o pensamento de que o pedagogo seria apenas um resolvedor de questões burocráticas; no entanto, para solucionar esse dilema, o diálogo aberto, franco, respeitoso e democrático é sempre a melhor saída (Oliveira; Fonseca, 2020).

Com esses desafios, para se alcançar o sucesso, o pedagogo atuante na EPT precisa ter, para além dos conhecimentos básicos sobre o ambiente escolar, entendimento razoável a respeito da legislação que a norteia, bem como sobre o processo de desenvolvimento humano (Brandt; Nascimento; Magalhães; Silva, 2014).

O pedagogo, na EPT, também precisa ser hábil e competente para pesquisar a realidade escolar, conseguir fazer releitura do seu cotidiano, implementar mudanças necessárias, trabalhar em equipe, com a cooperação mútua de outros profissionais, de maneira a abrir novos horizontes e alternativas para a escola (Brandt; Nascimento; Magalhães; Silva, 2014).

O pedagogo precisa dialogar muito com os colegas para se construir uma proposta pedagógica coletiva, que trará uma identidade forte à escola; além disso, faz-se necessário que este profissional tenha competência teórica para orientar o processo pedagógico e seja um articulador do processo pedagógico e da construção dos PPCs (Brandt; Nascimento; Magalhães; Silva, 2014).

Por fim, Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014) dizem que compete ao pedagogo que atua na EPT desenvolver e viabilizar um trabalho que garanta a qualidade do ensino, mediante incentivo e motivação de todos os segmentos da comunidade escolar, de modo que a vivência das práticas pedagógicas tenha significado profundo para que o aluno e o professor possam sentir-se entusiasmados com a EPT em que estão inseridos.

Antes, contudo, de toda essa jornada desafiadora de atuação de pedagogo na EPT, é importante buscar compreender como deveria ser, ou, como se dá, realmente, no Brasil, o processo de formação desse profissional para atuar na EPT. O entendimento do processo formativo do pedagogo, no que se refere ao seu preparo para atuar na EPT, permite uma melhor compreensão sobre os porquês relacionados à sua atuação na EPT, considerando que a qualidade da capacitação durante o processo formativo é determinante para o desempenho profissional de qualquer ofício. Essa busca de esclarecimento é pauta do próximo capítulo.

# 2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando se fala em formação de professores para atuação na EPT, é importante dizer que as DCN Gerais para a EPT trazem orientações sobre o processo de formação de seus docentes, determinando que os sistemas de ensino viabilizem a formação de professores com conhecimento e domínio da temática EPT, orientando que

> Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas [...].
> § 1º. Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação [...], podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021).

Dessa maneira, a abordagem da EPT precisa ser, de fato, uma realidade no processo de formação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e deve ser explicitamente contemplada nos currículos, tanto dos bacharelados, quanto das licenciaturas.

De início, já é interessante salientar que atuar no ensino de disciplinas convencionais para estudantes do ensino fundamental ou médio no sistema de ensino regular é diferente de atuar, mesmo sendo nas próprias disciplinas para as quais são formados, em cursos cujo objetivo último é a formação profissional (Moura, 2015).

A respeito disso, Machado (2008), com muita clareza, explica que o docente da EPT precisa estar alicerçado em “bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano” (Machado, 2008, p. 18).

Considerando a importância de que se tenha todas essas qualificações, é urgente que se discuta, e seja efetivado, um processo formativo adequado para a EPT nas licenciaturas, no entando, nem sempre é isso que acontece, como veremos neste capítulo.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO HISTÓRICO GERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando se observa a história da EPT, o que se percebe é os desafios e percalços para a formação de docentes para a EPT no Brasil sempre foram uma constante, caracterizados, principalmente, pelas idas e vindas, ou seja, pela descontinuidade dos modelos de formação docente planejados e executados para a área.

Oficialmente, podemos dizer que a primeira iniciativa governamental brasileira de capacitação de docentes para a EP aconteceu entre os anos de 1917 e 1937, quando esteve em funcionamento, no estado do Rio de Janeiro, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, destinada à formação de professores (Machado, 2008).

A referida escola tinha o objetivo de formar professores e mestres para a atuação nas Escolas de Aprendizes e Artífices, pois estas demandavam um corpo docente qualificado; dessa forma, depois de diplomados, os alunos deveriam assumir os postos de trabalho que estivessem disponíveis nas Escolas de Aprendizes e Artífices que se localizadas na região da sua residência (Lucas; Medeiros Neta, 2020).

Contudo, apesar das atividades terem durado 20 anos, poucos foram os alunos que se tornaram professores, ou seja, concluíram o curso: os registros mostram que das 5.301 pessoas matriculadas ao longo desse tempo, apenas 381 se formaram, indicando que o modelo de escola proposto não teve o sucesso esperado (Machado, 2008).

Em 1947, também no Rio de Janeiro, a Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial marcou história no Brasil, ao disponibilizar o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial, que teve duração de 15 meses (Machado, 2008).

Além disso, a comissão financiou, na mesma época, a ida e estadia de dez diretores de escolas técnicas industriais aos Estados Unidos da América para participarem de um curso de gestão em uma instituição especializada parceira (Machado, 2008).

Nos anos que se seguiram, uma série de normativas cuidaram de traçar o caminho a ser percorrido por aqueles que buscassem a docência na EP (Machado, 2008):

a) 1961: a LDB nº 4.024/1961 definiu dois caminhos para a formação de professores no Brasil: magistério do Ensino Médio (faculdades de filosofia, ciências e letras) ou educação técnica (cursos especiais) – porém a regulamentação demorou para acontecer, o que só ocorreu em 1967 e 1968;
b) 1961: o MEC autorizou e regulamentou o registro dos professores do ensino industrial;
c) 1961: o CFE aprovou o curso especial de educação técnica em cultura feminina, focado em economia doméstica e trabalhos manuais;
d) 1965: o MEC estabeleceu o mínimo de 180 dias letivos e 800 aulas para o curso de didática do ensino agrícola;
e) 1965: O MEC criou a Universidade do Trabalho de Minas Gerais, que objetivava formar instrutores e professores de temas específicos do ensino técnico industrial;
f) 1967: o MEC regulamentou o artigo da LDB nº 4.024/1961, que tratava dos cursos especiais para a educação técnica, definindo que esses cursos seriam destinados às pessoas que possuíssem curso superior ou técnico, desde que nos currículos constassem as disciplinas escolhidas para lecionar;
g) 1968: a Lei nº 5.540/1968, chamada de Reforma Universitária, passou a exigir que todos os professores das disciplinas técnicas fossem diplomados em curso superior;
h) 1969: o Decreto-lei nº 464/1969 tratou de amenizar as exigências da Lei nº 5.540/1968, explicando que, na hipótese de não haver professores especialistas com curso superior em número suficiente, exames de suficiência realizados com o aval do CFE poderiam habilitar os não diplomados para o exercício da docência no ensino técnico, contudo, no prazo de cinco anos estes deveriam regularizar sua situação acadêmica;

i) 1969: o Decreto-lei nº 655/1969 organizou e regulamentou cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, de maneira a suprir a carência de professores de ensino técnico habilitados em Nível Superior;
j) 1986: no âmbito do MEC, os órgãos destinados à formação docente para o ensino técnico foram extintos e suas responsabilidades foram absorvidas pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau, que abriu grupo de trabalho para a elaboração de uma proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau;
k) 1989: a proposta da Secretaria de Ensino de Segundo Grau de criação das licenciaturas específicas para o ensino técnico foi encaminhada ao CFE; este órgão se debruçou sobre o assunto até ao ano de 1991, quando deixou o tema de lado, para se dedicar à proposta de uma nova LDB;
l) 1996: entrou em vigor a LDB nº 9.394/1996, trazendo referências gerais sobre a formação de professores, incluindo, portanto, o ensino técnico: formação que contemplasse teoria e prática, aproveitasse as experiências acadêmicas e profissionais anteriores, e tivesse um mínimo de 300 horas de prática de ensino;
m) 1997: o Decreto nº 2.208/1997 autorizou que as disciplinas do ensino técnico fossem ministradas não só por professores, mas também por monitores e instrutores, dizendo que o principal critério de seleção desses profissionais poderia ser a experiência, e que as práticas pedagógicas seriam adquiridas durante a docência e em programas especiais de formação pedagógica;
n) 1997: o CNE, através da Resolução nº 2/1997, regulamentou programas especiais de formação pedagógica, e citou a possibilidade de que portadores de diploma de Ensino Superior, de profissões técnicas, pudessem se capacitar atuar na EP de Nível Médio, mediante uma formação complementar que durasse no mínimo 540 horas, sendo no mínimo 300 horas de prática de ensino;

Mais recentemente, em 2015 foram instituídas as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015), que incluíram em sua abragência a formação docente para a EPT, esclarecendo que:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à [...] **Educação Profissional e Tecnológica** [...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, grifo nosso).

A normativa ainda regulamentou a questão da formação pedagógica para os graduados não licenciados (situação de parte dos docentes da EPT), em caráter emergencial e provisório, definindo que:

> Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (Brasil, 2015).

Por fim, nos anos de 2019 e de 2020, foram publicadas as novas resoluções sobre formação dos docentes (incluindo também a EPT): em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, datada de 20 de dezembro de 2019, instituiu as novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; já em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, datada de 27 de outubro de 2020, instituiu as novas DCN para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019a; 2020).

As novas DCN para a Fomação Inicial de Professores para a Educação Básica revogaram a legislação de 2015, que tratava do assunto, e, mais uma vez na história da formação docente para a EPT, aconteceram mudanças de regras: a carga horária mínima exigida para os graduados se licenciarem (algo necessário para uma parte dos docentes da EPT) foi reduzida de 1.000 horas para 760 horas (Brasil, 2019a).

A compreensão histórica da formação docente para a EPT no Brasil nos permite ter um maior entendimento sobre a realidade atual, pois situações mal resolvidas, ou não resolvidas, do passado reletem consequências para a EPT ainda hoje.

Como exemplo de uma situação resolvida de maneira inadequada, temos a Resolução nº 2/1997, do Conselho Nacional de Educação – CNE, acima citada, que permitiu a capacitação de profissionais técnicos para o exercício da docência na EPT com apenas 240 horas de teoria, considerando que das 540 horas mínimas do curso complementar, 300 horas deveriam se de prática de ensino.

A respeito disso, Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021, p. 714) são assertivos em afirmarem que a

> história das políticas de formação docente para a EPT possibilita reconhecer que elas são determinadas por programas efêmeros e imediatistas, com o intuito de suprir a falta de professores qualificados, licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores, para exercer a docência no ensino técnico.

Dessa forma, os registros históricos mostram que em alguns momentos não houve nenhuma iniciativa de formação de professores para a EPT e em outros a formação não observava as questões essenciais do modelo de educação, a exemplo das questões da politecnia, do entendimento do mundo do trabalho e da verdadeira emancipação do trabalhador, tendo como resultado a inexistência de uma política duradoura, de Estado, que ultrapassasse governos temporários, a despeito de ter havido algumas tentativas nesse sentido (Lampe; Barônio; Castaman; Vieira, 2021).

Em que pese os equívocos que acompanharam o processo de formação docente para a EPT no Brasil, o momento é de olhar para a frente e continuar na luta por melhorias. Hoje, como já abordado, as DCN Gerais para a EPT, definem as exigências de qualificação para a atuação docente na EPT, bem como regulamenta a forma como deve ocorrer a formação de professores para esta modalidade de educação, assunto que será abordado a seguir.

## 2.2 O PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando se analisa o momento vivenciado pela EPT, podemos dizer que há uma precariedade no processo de formação docente para atuação na área, e isso pode ser constatado ao se observar que “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país” (Machado, 2008, p. 14).

Esse déficit de docentes capacitados é maximizado continuamente porque enquanto a expansão da disponibilização da EPT caminha em uma progressão geométrica, o processo formativo de professores para a EPT anda a passos curtos.

A vertiginosa expansão da oferta da EPT, sem a oferta de capacitação adequada para a docência na área, tem revelado uma situação preocupante quando se observa o quadro de pessoal das instituições que ofertam a EPT: técnicos sem licenciatura e licenciados sem capacitação técnica, conforme veremos adiante.

Sobre os técnicos sem licenciatura (que, registramos, não são objeto direto de estudo desta dissertação), Barreiro e Campos (2021), apontando levantamentos feitos por elas, a partir de cruzamentos de dados do Censo da Educação Básica de 2019, indicam que seriam aproximadamente 45 mil professores que estariam atuando na EPT sem curso de licenciatura ou sem quaisquer outras formações pedagógicas.

Nesse contexto, as licenciaturas são o ambiente mais apropriado para uma formação docente de qualidade para a EPT e isso se dá pelo fato de serem capazes de desenvolver Pedagogias apropriadas às especificidades da EPT, com reflexões profundas a respeito da prática docente nesta área, de maneira a fortalecer o elo entre e ensino-pesquisa-extensão, estimulando o pensar sobre profissão e relações de trabalho e de poder, principalmente (Machado, 2008).

Machado (2008) comenta que os tempos elevaram o padrão de exigência dos docentes da EPT, de maneira que não é mais suficiente o modelo do artesanato, por exemplo, quando o aluno apenas se espelhava de

maneira acrítica em seu mestre, repetindo as tarefas, pois a modernidade exige do docente outras habilidades, tais como boas técnicas pedagógicas e teoria.

Dessa maneira, para mitigar os efeitos da formação pedagógica fragmentada, improvisada e insuficiente de parte dos docentes da EPT, é necessário desenvolver uma consciência de que docência é muito mais que repasse de conhecimento empírico ou de um processo de ensino de conteúdos disprovidos de teoria (Machado, 2008).

Para a capacitação eficiente de professores que atendam as demandas tecnológicas hodiernas, é necessário que se tenha um perfil docente que trabalhe Pedagogias voltadas para o trabalho autônomo e dotado de criatividade, de modo a formar alunos que sejam cada vez mais independentes e capazes de se engajarem, de maneira interdisciplinar, em diversos diversos projetos (Machado, 2008).

Quando se fala em EPT, é interessante salientar que há duas questões em tela: a educação e a tecnologia; nesse sentido, enquanto as licenciaturas levam vantagem em dominar a parte pedagógica da docência, a parte tecnológica não é, a priori, uma temática natural dos cursos, sendo necessário, portanto, se pensar pontualmente sobre esse assunto e olhar criticamente para como está acontecendo sua abordagem.

Nesse processo de abordagem crítica, como afirma Machado (2008), as licenciaturas devem se concientizar do caráter operacional da tecnologia e do fato que a transformação do mundo real pode ter concepções diversas e, muitas vezes, controversas.

Sobre a importância de se capacitar docentes para a EPT com uma perspectiva critico-filosófica a respeito da interação trabalho-educação, Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021), comentam que a formação integral na EPT tem a capacidade de despertar no ser humano a sua importância, fazendo-o compreender que ele não é uma simples peça de um maquinário do capitalismo, mas que, ao contrário, ele é parte de um processo de constante evolução da sociedade.

Dessa forma, dizem Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021), as instituições que ofertam a EPT são um excelente ambiente para se desmistificar o mercado de trabalho e, nesse sentido, precisam formar um cidadão desalienado,

que batalha pelos seus direitos e que seja consciente de que trabalho é muito mais que emprego.

Além disso, a capacitação para a docência na EPT passa por entender as opções tecnológicas disponíveis, conhecer o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, compreender o porquê da ainda existência de problemas que já poderiam ser superados com a tecnologia, enxergar as contradições inerentes à tecnologia e conseguir dialogar sobre as alternativas tecnológicas (Machado, 2008).

Machado (2008), com muita propriedade, descreve algumas características essenciais que o docente da EPT precisa possuir (referentes à tecnologia e suas implicações), e que são adquiridas, em grande parte, durante o processo de formação, tais como ser capaz de desenvolver estratégias e criar formas eficientes de ensino-aprendizagem, considerando as particularidades da EPT e o contexto em que está inserida, de forma a entregar um trabalho mais integrado e interdisciplinar e ser capaz de produzir nos alunos a reflexão e a crítica sobre o mundo do trabalho, os objetos e os sistemas tecnológicos, compreendendo suas evoluções e implicações nas organizações.

Continuando, a autora ainda fala sobre saber dialogar sobre a evolução do mundo natural e social, sob a perspectiva das interações humanas e da relação dos indivíduos com o progresso tecnológico, considerando a forma como os produtos e processos tecnológicos são planejados, produzidos e usufruídos e comprender a dinâmica dos métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho, sendo capaz de discorrer como, por quem e em que circunstâncias uma atividade é realizada (Machado, 2008).

Por fim, destaca que é necessário saber estimular comportamentos socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia, bem como conseguir trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educando de forma inclusiva, contextualizando o conhecimento tecnológico com situações-problema, de forma a provocar o diálogo com os mais diferentes campos e áreas de conhecimentos (Machado, 2008).

Bussolotti, Souza, Cunha, Vieira e Silva (2019) comentam que para formar profissionais qualificados, que entendam e atendam a dinamicidade da tecnologia em nível global, é necessário que se tenha docentes capazes de desenvolver Pedagogias do trabalho independente e criativo, de despertar a autonomia do discente e de trabalhar a interdisciplinaridade.

Apesar da notória importância da abordagem da EPT nas licenciaturas, Lima e Cunha (2020) observam que a legislação brasileira abre margem para a existência de uma atuação docente que busca a construção dos saberes com a experiência do trabalho, acreditando que o local de trabalho é um ambiente privilegiado para a aquisição do conhecimento necessário à execução do próprio trabalho.

As autoras afirmam que esse modelo está impregnado na ETP brasileira, ainda que, oficialmente, não seja reconhecido, e pressupõe que o conhecimento teórico adquirido previamente, por mais extenso que seja, nunca será suficiente porque o trabalho é também uma conexão entre o docente e o ambiente profissional (Lima; Cunha, 2020).

Essa perspectiva permite pensar que nem o docente e nem o ambiente do trabalho são idênticos todos os dias, de modo que esse encontro revela novas realidades todos os dias dias, ou seja, trata-se de um encontro de singularidades (Lima; Cunha, 2020).

Esta situação vivenciada na EPT brasileira, enfim, é desafiadora, complexa, e requer uma discussão ampla de todos os agentes envolvidos na questão. No campo específico da Pedagogia, por se tratar de uma licenciatura, o desafio maior reside na questão da abordagem da EPT no processo de formação de pedagogos: como ela acontece, o quanto ela acontece e se acontece.

A seguir, é discorrido sobre o cenário atual da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia, bem como a formatação e estrutura dos currículos dos cursos.

## 2.3 CENÁRIO ATUAL DA FORMATAÇÃO E ESTRUTURA DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Há educadores, como veremos a seguir, que se queixam do modelo de currículo atual da Pedagogia, pois o mesmo continua sendo muito difuso, muito fragmentado – quatro anos é muito pouco tempo, dizem, para se capacitar um profissional que deverá estar apto para atuação nas diversas modalidades de ensino, como Educação Infantil, EJA e EPT.

Essa questão coloca os cursos de Pedagogia em igualdade com os demais cursos / licenciaturas (conforme citado anteriormente) no que se refere à precariedade da abordagem da temática da EPT durante o processo de formação do pedagogo.

A respeito disso, Boccia (2016), em sua tese de doutorado, destaca a fala de um entrevistado – estudioso / pesquisador do assunto – para quem, o tempo de formação do pedagogo é muito curto para tanto conteúdo e, nesse sentido, tem-se um curso que

> [...] se destina a formação de professores para um monte de modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Médio na Modalidade Normal, Educação Profissional para a Área de Serviços de Apoio Escolar... mas não há nenhuma orientação nas diretrizes sobre a formação específica a cada um desses cursos. Então, não é só a crítica que muita gente faz de uma formação genérica. É uma formação difusa, é uma formação fragmentada... quer dizer, é uma licenciatura única para várias modalidades de ensino, que têm peculiaridades totalmente identificáveis. Por exemplo: como é que pode formar em 3 anos e meio, 4 anos, 3.200 horas, um profissional para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais? Não estou nem falando dos outros cursos aqui [...] (Boccia, 2016, p. 161).

Boccia (2016, p. 160-161) descreve ainda uma outra resposta desse mesmo entrevistado, em que fica evidenciado o pensamento comum / popular de que o ideal seria ter um curso de Pedagogia que fosse voltado exclusivamente para a modalidade de Educação Infantil e Séries Iniciais, quando ele comenta que “o curso não deveria ser denominado de licenciatura em Pedagogia, nem seu egresso ser o pedagogo [...] deveria ser denominado como licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais”.

Ainda sobre isso, Oliveira e Fonseca (2020) relatam que uma pesquisa indicou que 86,21% dos entrevistados (pedagogos que atuavam na EPT) disseram que a grade curricular de seus cursos não contemplou, em momento algum, nenhuma discussão ou disciplina sobre o trabalho do pedagogo na docência da EPT.

Assim, os pedagogos que chegam a atuar na EPT, forçosamente precisam aprender, na prática, a trabalhar na área e, nesse processo de aprendizado, erra-se muito, o que acaba por gerar uma grande precarização do trabalho desses agentes e, naturalmente, afetar a quem é, ou deveria ser, diretamente beneficiado pelo resultado de seu trabalho (Oliveira; Fonseca, 2020).

Olhando sob a perspectiva das pesquisas acadêmicas, percebemos que há pouco interesse em se investigar a respeito do tema da EPT no curso de Pedagogia, bem como dos pedagogos na docência da EPT; isso fica evidenciado nos resultados de um recente trabalho de Torres e Martinez (2023).

Os autores analisaram as produções acadêmico-científicas sobre políticas curriculares em cursos de Pedagogia a partir de um levantamento, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, das obras que trataram sobre o tema entre os anos de 2010 e 2020 – foram 76 dissertações e 39 teses; os resultados apresentados indicam que não foi encontrada sequer uma única referência sobre a questão da abordagem da EPT nos currículos dos cursos de Pedagogia (Torrez; Martinez, 2023).

Em contrapartida, os autores descrevem uma diversidade enorme de outros assuntos encontrados, tais como

> não obrigatoriedade de determinados conteúdos, como os voltados para a Educação de Jovens e Adultos / EJA e para a gestão. [...] insuficiência da carga horária destinada a certa disciplina, como a do ensino de arte e de matemática. [...] esvaziamento de disciplinas caracterizadas historicamente como fundamentos da educação nas propostas curriculares. [...] relevância da inserção de certos conteúdos nas propostas de modo mais crítico e interdisciplinar, próximo das realidades escolares, como no caso do ensino de arte, de história, de geografia e de matemática. [...] fragilidades das propostas em relação à oferta de certos conteúdos, enqua nto sugerem suas incorporações como potencializadores da formação do

> pedagogo, sobretudo em relação à educação ambiental, à educação infantil e ao ensino de ciências. [...] importância de conteúdos, disciplinas e práticas de ensino voltadas especificamente para a EJA, [observando que] o espaço conferido a tais nas propostas e diretrizes curriculares ainda é pouco significativo. [...] disciplinas eletivas e optativas desarticuladas com o restante do percurso formativo, além da ausência de aprofundamentos teóricos. [...] disciplina de filosofia da educação no currículo, [que], em ação ainda não dialoga concretamente com as demais disciplinas de Fundamentos [...] ensino de música na formação inicial do pedagogo, [e as] as tensões presentes em torno da disciplina, envolvendo desde os aspectos normativos, atravessando as propostas curriculares e a prática das IES. [...] a educação física escolar ao longo de diferentes reformas curriculares de uma universidade [...] o processo de constituição das disciplinas nos cursos de pedagogia ao longo de diferentes reformas políticas curriculares. (Torres; Martinez, 2023, p. 10-11).

A despeito do pouco interesse pelo assunto, há alguns pesquisadores que trabalham a temática; esses pesquisadores afirmam que os desafios da formação docente para a EPT apresentam-se com várias faces, mas as discussões em busca de soluções são muitas. Os estudiosos do assunto debatem questões que provocam a reflexão sobre a necessidade de maior interação do mundo do trabalho com a educação geral, o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que possibilitem a interdisciplinaridade e conexões profícuas entre tecnologia, ciência e cultura. Além disso, é necessário ampliar os processos de contextualização e aprimorar a compreensão do trabalho como princípio educativo, desenvolvendo a perspectiva de uma emancipação do discente. A situação é complexa e desafiadora e, considerando que a raiz do problema pode ser a mesma nos diversos cursos superiores de licenciatura, teoricamente, a solução pode ser pensada de maneira igualitária para todos os cursos.

A seguir demonstramos algumas possibilidades de superação desses gargalos, a partir das perspectivas de estudiosos do tema, tais como Machado (2008) e Moura (2015).

## 2.4 DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sobre possibilidades de solução, Machado (2008) relata que em 2006 foi instituído um grupo de trabalho no MEC que, ainda em 2008, chegou a propor a criação de um modelo de curso superior que integrasse licenciatura e graduação em tecnologia.

Machado (2008) explica que esse modelo habilitaria os professores para a docência na EPT de Nível Médio e contemplaria carga horária específica para a aquisição dos conhecimentos técnicos, além de carga horária exclusiva para o aprendizado didático-pedagógico. Também haveria a abordagem de conteúdos da Educação Básica.

Moura (2015) também observa que a solução para a questão seria uma formação específica do professor, que o aproximasse da problemática da relação educação-trabalho e do amplo horizonte da EPT, especialmente na área do curso em que leciona; essa formação deveria conectar a disciplina com a EPT, recuando cada vez mais a fragmentação do currículo.

Moura (2015, p. 33), continuando, destaca que a problemática só poderá ser resolvida com um esforço governamental para instituir uma política educacional bem pensada e estruturada, muito diferente do que se tem e se vê hoje: “é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às pouco eficientes soluções emergenciais”.

Machado (2008), a respeito da possibilidade da formação integrada, esclarece que para a efetivação desse modelo, é importante pensar sobre a formatação curricular, pois

> o conjunto dos conteúdos da formação dos professores para a educação profissional [...] não deve ser constituído simplesmente de uma agregação, mas ordenado, organizado e articulado segundo finalidades a serem alcançadas. Por isso, é importante realizar estudos e pesquisas sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da tecnologia e sobre a organização desses conteúdos tomando-se em conta sua especificidade (Machado, 2008, p. 20).

Machado (2008) ainda esclarece que a estrutura curricular de um curso voltado para a formação de docentes que atuarão na EPT deve levar em

consideração que há temas que podem ser desenvolvidos de maneira transversal nos conteúdos do campo da tecnologia, da educação geral e de fundamentação pedagógica, como por exemplo, a história e evolução da tecnologia, o desenvolvimento da ciência no contexto da tecnologia, o desenvolvimento humano sob o aspecto da tecnologia, a ética sob a ótica da tecnologia, o mundo do trabalho e sua conexão com a tecnologia, alem dos impactos sociais e ambientais da tecnologia.

Machado (2008) destaca que esse modelo de formação integrada para a docência na EPT deve considerar os alicerces epistemológicos, bem como os fundamentos da sociedade, da política, da psicologia, além das bases didáticas inerentes à área, sob a perspectiva do campo tecnológico – é essencial que a proposta curricular reúna os sentidos singulares da tecnologia, como a pluralidade que a contempla.

Dessa maneira, conclui Machado (2008), é elementar e é, igualmente, fundamental que a formação pedagógica dos docentes da EPT contenha conteúdos sobre educação no Brasil, a história da EPT, as relações entre EPT e economia, os fundamentos da relação do trabalho com a educação, a produção e saberes relacionados ao trabalho, os ambientes de conexção entre escola e trabalho, o impacto dos ambientes comunitários na auto-valorização dos sujeitos, transformações no mundo do trabalho e seus reflexos na educação, políticas e legislação da EPT, áreas de interesse e particularidades da EPT, conceitos e referências sobre currículo na EPT, entre outros.

Moura (2015, p. 33), no entanto, é prudente ao alertar que tudo precisa ser muito bem analisado, pois não considera “apropriado que isso signifique concentrar todos os esforços em um único tipo de oferta”, ou seja, para ele é importante que se tenha várias opções de abordagem da EPT nas mais diversas licenciaturas.

Assim, ao pensar em uma possibilidade de solução, Moura (2015, p. 33) diz que “em princípio, a primeira possibilidade que nos vem à mente é [...] a oferta de licenciatura específica para a EPT”, mas, continuando seu raciocínio, explica que o cuidado com essa tomada de decisão passa por “aprofundar a análise sobre a viabilidade dessa alternativa no momento atual”.

Moura (2015) destaca que uma das principais razões para a resistência em se pensar em uma licenciatura específica para a EPT é o fato de que, na sociedade brasileira, não é bem vista a ideia de que um jovem concluinte do Ensino Médio

ingresse no Ensino Superior para uma formação que o deixe vinculado exclusivamente à docência na EPT, já que isso pode limitar sua flexibilidade profissional.

Moura (2015) traz à tona outra dificuldade de implementação de um modelo de licenciatura voltada para a EPT – ou mesmo de abordagem da temática da EPT nas licenciaturas para a Educação Básica: a educação brasileira ainda vive, em grande parte, um dualismo histórico que deixa em campos distintos e distantes a educação e o trabalho.

A concepção de aglutinação dos dois temas ainda é muito nova no Brasil e não está consolidada na Educação Básica. É perceptível que, em sua grande maioria, os currículos da Educação Básica não abordam questões relativas ao mundo do trabalho. Quando o fazem, o enfoque geralmente se dá na iniciativa privada e no saber fazer das profissões mais valorizadas pela sociedade, sem estabelecer uma conexão clara entre o trabalho e a educação (Moura, 2015).

Assim sendo, não é fácil vislumbrar que um jovem egresso do Ensino Médio, que praticamente não teve aproximação com os conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho e que, quase sempre, não tem nenhum conhecimento a respeito dos conteúdos próprios das áreas profissionais que da EPT, vá, através de uma licenciatura, se tornar um professor dessa vertente da educação (Moura, 2015).

Esse gargalo – o dualismo histórico entre a educação e o trabalho – na Educação Básica, reflete na Educação Superior; portanto, questiona-se se a solução seria criar licenciaturas específicas para a EPT. Moura (2015) entende que essa alternativa é bastante desafiadora para ser implementada porque a EPT não funciona da mesma forma que a Educação Básica: enquanto na Educação Básica o professor é licenciado para uma disciplina específica (exemplo: um professor de Biologia vai dar aula de Biologia) na EPT não pode, ou não deveria, ser assim, já que muitas disciplinas carregam similaridades parciais entre elas, como por exemplo a área da indústria, cujos profissionais que nela atuam como docentes, na maioria das vezes, são engenheiros eletricistas, mecânicos e bacharéis provenientes de outras engenharias afins – nessa área seria inviável uma licença para que o professor pudesse atuar em toda a sua extensão.

Concluíndo, Moura (2015) afirma sobre a necessidade de flexibilizar essa ideia e apresenta uma hipótese de habilitações generalistas por área profissional, condicionada a atuação ao aperfeiçoamento, de maneira que

> [...] sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas da área ocorra, mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do próprio exercício da profissão (Moura, 2015, p. 35).

Trazendo a ideia do autor para o campo da Pedagogia, por exemplo, seria o caso de se formar um profissional (que não seria pedagogo) preparado para atuar na docência na Área de Serviços e Apoio Escolar, com conhecimentos básicos, amplos e generalistas sobre essa área, e depois ele se especilizaria nos diversos cursos dessa área, ao longo da vida.

Outro aspecto interessante tratado por Moura (2015), em relação a formação docente para atuação na EPT, é a questão da abordagem do ensino-pequisa, pois o desenvolvimento tecnológico propicia a evolução do ser humano e o docente precisa de uma formação, cuja perspectiva possa lhe introduzir no universo da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, com o foco voltado para a produção de bens e serviços que proporcionem melhores condições de vida para a sociedade em geral, e não apenas com a visão de produção de bens de consumo que fortalecem o mercado e, em consequência, concentram riqueza e aumentam a distância entre as classes econômicas (Moura, 2004 *apud* Moura, 2015).

No próximo capítulo será analisado como a EPT se constitui nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das IPES de Goiás.

## 3. DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Para a análise e discussão de como se dá a abordagem do tema da EPT nos cursos de graduação em Pedagogia das IPES de Goiás, revisitamos, de maneira sintetizada, as tratativas anteriores que fizemos:

a) citamos que a atuação do pedagogo na atividade docente da EPT é condicionada à sua devida capacitação e esse preparo deve ocorrer, preferencialmente, durante o seu processo de formação acadêmica, dentro das universidades, conforme consta nos preceitos legais atuais já comentados e analisados;
b) comentamos que a EPT brasileira está prevista na LDB atual, em vigência desde o ano de 1996, que estabelece os princípios iniciais de um processo estruturado de integração curricular do ensino regular com o ensino técnico-profissional;
c) observamos que essa integração, naturalmente, deve estar presente também no processo de formação de professores para atuarem como docentes na EPT;
d) falamos que a atividade docente na EPT tem a sua regulamentação inicial / básica prevista nas DCN Gerais para a EPT e pode ser complementada nas diretrizes curriculares específicas de cada curso superior de licenciatura ou bacharelado;
e) vimos que as DCN para o curso de Pedagogia abordaram esse tema, orientando que os egressos devem estar prontos para a docência na EPT.

Um pouco mais a frente, veremos como tem se encaminhado essa questão no processo de formação de pedagogos nas IPES de Goiás. Antes porém, descrevemos como ocorreu o processo de desenvolvimento da pesquisa.

## 3.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu dentro de um cronograma previamente traçado, dividindo o projeto em etapas, com metas e objetivos temporais bem definidos, de maneira a controlar a ordem dos eventos e o tempo dedicado a cada etapa.

De início buscamos pelos materiais que deram sustentação ao desenvolvimento do referencial teórico e depois iniciamos a pesquisa propriamente dita, dividida em duas etapas, sendo a primeira a análise dos PPCs das 24 instituições. A segunda etapa foi a aplicação de um questionário com três perguntas, para as coordenações de curso de três das instituições pesquisadas (uma pessoa de cada instituição): IFGoiano – Câmpus Morrinhos, UFCAT – Câmpus Catalão e UFJ – Câmpus Jataí.

Na primeira etapa, para a consolidação do levantamento dos PPCs, foi feito um fichamento de leitura, onde se registrou os pontos principais de cada documento pesquisado: perfil de habilitação do egresso, categorias de disciplinas, carga horária e bibliografia referente à EPT; nesse momento, foi anotado o teor do conteúdo e o número da página onde se encontrava tal informação.

Em momento posterior, as observações foram revisitadas e catalogadas de maneira sistemática, para facilitar o trabalho de exploração e mineração pontual dos dados coletados. Em seguida, passamos para a interpretação dos dados e descrição dos fenômenos encontrados, introduzindo inferências e ponderações que pudessem subsidiar novas sínteses dos conteúdos dos materiais.

Essa metodologia de análise de dados ocorre em conformidade com o prescrito por Gil (2002), pois se trata de uma pesquisa exploratória descritiva e explicativa; nesse sentido, tem-se a descrição dos fenômenos e interpretação das relações entre variáveis, além da determinação da natureza de eventuais relações.

Além disso, tem-se também identificação e explicação dos fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, com o intuito de explicar as razões e os porquês (Gil, 2002).

Esta pesquisa tem um caráter de integração quantitativo – qualitativo, de natureza exploratória e é classificada como descritiva e explicativa, em conformidade com Flick (2009).

Na segunda etapa, composta pelo questionário, foram feitas as perguntas constantes no **Quadro 3**.

**Quadro 3** – Questionário da segunda etapa da pesquisa.

| **Perguntas da Pesquisa** |
|---|
| *PERGUNTA 1: É feita a abordagem teórica da temática da Educação Profissional e Tecnológica no curso de Pedagogia desta instituição de ensino? Se não, por quê?* |
| *PERGUNTA 2: Há uma disciplina específica sobre o tema, ou o assunto é tratado de maneira transversal?* |
| *PERGUNTA 3: Quais as sugestões desta instituição de ensino do que poderia ser aperfeiçoado na legislação vigente, em relação à abordagem da temática da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente, em especial de pedagogos?* |

**Fonte:** Autoria própria.

A aplicação do questionário aconteceu no padrão e em conformidade com todo o processo legal[11] previsto na legislação vigente, sendo precedidada de contato telefônico com as coordenações, seguido do envio de e-mail, com *link* de direcionamento do/da respondente para o *Google Forms*, cujo teor está demonstrado no **ANEXO 1**.

Recebidas as respostas, iniciamos a análise das mesmas e, nos moldes do realizado na primeira etapa, a transcrição, análise e comentários foram produzidos; as respostas do questionário foram comparadas com as descobertas realizadas através da análise dos PPCs, de maneira que se obtivesse mais conclusões acerca do tema estudado.

As perguntas foram enviadas para as três coordenações no mesmo dia e os/as respondentes foram identificados/as como ‘A’, ‘B’, e ‘C’, respectivamente à ordem em que devolveram as respostas do questionário. As respostas ajudaram esclarecer como os professores que atuam na formação de pedagogos abordam a temática da EPT em sala de aula.

Antes de adentramos especificamente aos resultados da primeira e da segunda etapas, apresentamos a seguir uma contextualização de todos os cursos pesquisados.

[11] Autorização do CEP: CAAE nº 6712023.50000.8082 - Parecer nº 5.959.828

## 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS

Ao analisar os PPCs, de início foi feito um levantamento rápido e suscinto da contextualização dos cursos de Pedagogia nas IPES de Goiás, onde foi realizada a pesquisa; a seguir são explanadas algumas pequenas pílulas informativas sobre os cursos.

O Câmpus Goiânia Oeste, do IFG, foi o primeiro câmpus da instituição a receber o curso de Pedagogia, imergido em um contexto de cumprimento das exigências normativas da Lei nº 11.892/2008, que determina que a oferta de pelo menos 20% das vagas dos IFs sejam destinadas para os cursos de licenciatura (IFG, 2017).

Entre as justificativas para a criação do curso de Pedagogia, especificamente no Câmpus Goiânia Oeste, o PPC descreve que a região territorial onde está instalado o câmpus é uma zona de grandes demandas sociais e educacionais, além de ter uma população significativa, que necessita, portanto, de uma maior atenção e de um maior número de pessoas formadas para a docência na Educação Básica (IFG, 2017).

O Câmpus Aparecida de Goiânia, também do IFG, foi o segundo câmpus da instituição a ter em sua grade o curso de Pedagogia, sendo este caracterizado por uma novidade e, mais que isso, uma especialidade inclusiva: ser bilíngue – Português / Libras (IFG, 2018).

Este curso, com perfil especialmente voltado ao atendimento das demandas de estudantes surdos foi pioneiro em Goiás; na época da implantação era apenas o segundo do modelo em todo o Brasil – até aquele momento só existia outro curso com esse diferencial de ensino na capital do Estado do Rio de Janeiro (IFG, 2018).

O PPC de Pedagogia do Câmpus Aparecida de Goiânia explica que essa modalidade de ensino se fundamenta em determinações legais, tais como o PNE 2014-2024 e a Lei Brasileira da Inclusão, que tratam da inclusão e atendimento da população surda em todos os níveis da educação (IFG, 2018).

O Câmpus Morrinhos, do IFGOIANO, ao ofertar o curso de Pedagogia, tem sua proposta de trabalho ancorada na perspectiva de cumprir com a sua

função social para o desenvolvimento da região. Para justificar a existência do curso naquele câmpus, o PPC de Pedagogia esclarece que nos últimos anos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município de Morrinhos sempre esteve oscilando abaixo do que é considerado ideal pelo MEC (IFGOIANO, 2015).

Sobre isso, o PPC de Pedagogia do Câmpus Morrinhos explica que estudos mostram que as cidades brasileiras que tiveram melhor desempenho no IDEB são justamente aquelas onde teve mais formação de professores – especificamente pedagogos, para atuação na educação infantil (IFGOIANO, 2015).

O Câmpus Goiânia, da UFG, foi o pioneiro entre as IPES de Goiás a ofertar o curso de Pedagogia na cidade que leva o seu nome, ainda na década de 1980, e desde então, sempre teve um protagonismo nacional nas discussões e lutas do campo da Pedagogia, conforme já demonstrado no referencial teórico (UFG, 2015).

O Câmpus Goiás, da UFG, ao elaborar o PPC, teve o cuidado de enfatizar o caráter inclusivo de seu curso, em conformidade com os dispositivos legais e políticos das últimas décadas, que abordam a necessidade da educação inclusiva. Sobre a pertinência do curso naquele câmpus, o PPC explica que as secretarias regionais de educação relatam uma carência grande de pedagogos nas escolas de Educação Básica da região, motivo que fortalece as razões da existência do curso (UFG, 2021).

O Câmpus Catalão, da UFCAT, oferta o curso de Pedagogia pautado pela proposta de expansão do Ensino Superior para fora dos grandes centros urbanos, com atenção sempre voltada para as características e necessidades da região onde a instituição atua (UFCAT, 2017).

O Câmpus Jataí, da UFJ, iniciou o curso de graduação em Pedagogia na década de 1980, após diversas rodadas de conversas com a pluralidade da comunidade jataiense, ouvindo e levantando informações sobre suas necessidades regionais (UFJ, 2021).

O Câmpus Anápolis, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 1990, na estrutura da antiga Universidade Estadual de Anápolis, para atender toda a região da cidade de Anápolis, que, na época, estava em grande processo de expansão populacional. Nas justificativas da existência do curso naquele câmpus, o PPC esclarece que há um grande déficit de docentes para a Educação

Infantil no município e explica que isso acontece, em grande parte, em razão do aumento do número e matrículas a partir da emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a obrigatoriedade de oferta do Ensino Básico para crianças de quatro anos até os adolescentes de 17 anos (UEG, 2015a).

O Câmpus Campos Belos, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000, objetivando atender a região nordeste de Goiás, que é uma região de muitas demandas sociais. Naquele espaço territorial, o curso serve como instrumento de entrega de políticas públicas para as camadas mais vulneráveis da população; tais ações se materizalizam nos projetos de extensão, que avançam para fora do ambiente universitário (UEG, 2015b).

O Câmpus Crixás, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 2002, para atender demandas da própria comunidade crixaense e também de cidades cincunvizinhas, que não ofertavam o referido curso, mitigando, assim, o processo de saída dos egressos do Ensino Médio para os grandes centros urbanos (UEG, 2015c).

O PPC do supracitado câmpus descreve que a instituição tem cumprido um grande papel socioeducacional, pois

> é notória a transformação social que o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia trouxe para Crixás e cidades circunvizinhas. No que se refere ao campo educacional, é possível observar mudanças significativas na qualidade do ensino oferecido. Hoje, a maioria dos profissionais na ativa detém curso superior e especialização [...] (UEG, 2015c, p. 16).

O Câmpus Formosa, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000, com o propósito de atender demandas das regiões norte, nordeste e leste do entorno do Distrito Federal (UEG, 2015d).

O Câmpus Goianésia, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000, com o propósito de atender a demanda de professores para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental existente na região. O tempo se encarregou de mostrar a importância e significado que o curso teve e tem para a região de Goianésia, considerando que

> é notório sua eficácia na sociedade goianesiense e cidades vizinhas, sendo que a maioria dos profissionais atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, gestão e coordenação, foram alunos da UEG Campus Goianésia. E o resultado do trabalho realizado reflete no resultado da Avaliação IDEB que mostra destaque no estado com as crescentes notas [...] (UEG, 2015e, p. 12).

O Câmpus Inhumas, da UEG, iniciou seu curso de Pedagogia em 1999, para o atendimento à necessidade de formar docentes na cidade, já que à época da inauguração (e durante muitos anos seguintes) o referido câmpus foi o único que formava os professores para a Educação Básica no município. Hoje, praticamente a totalidade dos professores das redes estadual e municipal de educação de Inhumas com formação superior estudou no Câmpus Inhumas da UEG e dois terços dos alunos matriculados no curso de Pedagogia são domiciliados no município (UEG, 2015f).

O Câmpus Itaberaí, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 1999, com a proposta de "interiorizar o ensino superior no Estado de Goiás, [mantendo] os jovens em suas cidades ou centros regionais mais próximos" (UEG, 2015g, p. 13).

O referido PPC destaca ainda a importância de levar a Educação Superior para regiões afastadas das grandes aglomerações urbanas pois,

> optando pelo estudo em seu próprio meio, o [...] jovem se fixará ao município, onde poderá exercer um emprego condigno e uma profissão que lhe permita, no futuro, dar continuidade ao seu processo de formação e ampliação do conhecimento; além disso, contribui com o desenvolvimento da região integradora do curso em funcionamento, uma vez que o conhecimento extrapola os limites acadêmicos e se difunde nas diversas instituições, principalmente nas escolas de ensino fundamental da região (UEG, 2015g, p. 14).

O Câmpus Jaraguá, da UEG, teve autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia em 1996, quando ainda era a Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá, ou seja, antes da transformação em câmpus da UEG. O referido PPC descreve ainda que os profissionais formados pela instituição tem um perfil "capaz de pensar e agir dentro do processo social, proporcionando uma melhor qualidade no mercado de trabalho" (UEG, 2015h, p. 12).

O Câmpus Jussara, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000 e, ao longo desse tempo, tem prezado por atender as demandas de docente da educação

infantil no próprio município de Jussara, bem como nas cidades adjacentes (UEG, 2016a).

O Câmpus Luziânia, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000, ainda que o projeto estivesse em andamento desde à época da criação da então Faculdade de Educação Ciências e Letras de Luziânia, em 1994; nasceu em um contexto de grandes desigualdades sociais na região onde encontra-se instalado e o curso chegou para suprir o grande déficit de docentes para a Educação Básica, em um espaço territorial de acelerado crescimento populacional (UEG, 2015i)

O Câmpus Minaçú, da UEG, foi criado e, ao mesmo tempo, iniciado o curso de graduação de Pedagogia em 1999, concomitantemente à criação da própria UEG. A implementação do Câmpus Minaçú, e a criação do curso de Pedagogia, foram frutos de uma intensa luta da população minaçuense em prol da implantação de uma institução de Ensino Superior no município, de maneira a proporcionar uma altenativa aos jovens que concluíam o Ensino Médio e não tinham condições de se mudarem para outros cidades para cursar o Ensino Superior (UEG, 2015j).

O Câmpus Pires do Rio, da UEG, implementou o curso de Pedagogia no ano 2000, no contexto de anexação da então Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira à UEG, ocasião em que deixou de ser uma faculdade e passou a ser um câmpus (UEG, 2015k).

O Câmpus Quirinópolis, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia no ano 2000, com o objetivo de atender a demanda por formação de docentes para os anos iniciais, tanto do próprio município quanto de outras 14 cidades da região. O curso é um grande fomentador da empregabilidade no setor de educação regional, pois

> é notório que existe a demanda para o profissional pedagogo no mercado de trabalho no município e, vale lembrar que os ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Quirinópolis são oriundos também de municípios circunvizinhos nos quais há também uma demanda significativa no mercado de trabalho para esse profissional (UEG, 2015l, p. 18).

O Câmpus São Luís de Montes Belos, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 1994, quando ainda se chamava Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos, tendo sido o primeiro curso superior ofertado na cidade (UEG, 2015m).

O Câmpus São Miguel do Araguaia, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 1999, propondo a oferta de Educação Superior de qualidade para a formação de docentes da Educação Básica do município (UEG, 2015n).

A evidência do sucesso do ensino entregue pela instituição está no fato de que, após a implantação do curso de Pedagogia houve melhoras substanciais no quadro docente das instituições de Ensino Básico, de maneira que

> tal realidade pode ser constatada no demonstrativo do percentual de funções docentes com curso superior por município — 2013, disponibilizado pelo INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no qual verifica-se que 90,2% dos professores que atuam na esfera Estadual e/ou Municipal, na rede pública ou privada do município de São Miguel do Araguaia possuem curso superior (UEG, 2015n, p. 18).

O Câmpus Silvânia, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 2017, para suprir a carência de profissionais da área educacional do município, bem como manter o município com o *status* de “polo da cultura goiana, com inúmeros precursores de forte tradição e vocação intelectual do Estado de Goiás” (UEG, 2016b, p. 15).

O Câmpus Uruaçú, da UEG, iniciou o curso de Pedagogia em 1994, no âmbito da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruaçú, atendendo os anseios e sonhos da população da cidade, que desejava conquistar uma formação superior sem a necessidade de se deslocar para outros municípios. O curso se tornou “um referencial na formação de professores da região, atendendo e formando profissionais, propiciando à população uma relação de reciprocidade entre a sociedade e o mercado de trabalho” (UEG, 2015o, p. 11).

### 3.2.1 Panorama dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás

Quanto ao conteúdo dos PPCs dos IFs de Goiás, em linhas gerais temos que:

a) O PPC do Câmpus Goiânia Oeste contempla disciplinas obrigatórias e optativas, trabalho de conclusão de curso, estágio curricular supervisionado, prática como componente curricular e atividades complementares (IFG, 2017);
b) O PPC do Câmpus Aparecida de Goiânia contempla um vasto conteúdo voltado especialmente para a educação de estudantes surdos (IFG, 2018);
c) O PPC do Câmpus Morrinhos contempla atividades formativas, atividades acadêmico-científico-culturais, estágio supervisionado, trabalho de curso e prática como componente curricular (IFGOIANO, 2015).

A **Tabela 15** demonstra a carga horária prevista para a conclusão do curso de Pedagogia em cada um dos campi dos IFs de Goiás.

**Tabela 15** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia nos institutos Federais de Goiás.

| Instituição | Câmpus | Carga Horária Total |
|---|---|---|
| IFG | Goiânia Oeste | 3.467 |
| IFG | Aparecida de Goiânia (Bilíngue – Libras / Português) | 3.186 |
| IFGOIANO | Morrinhos | 3.300 |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.186 a 3.467 horas, com uma média de 3.318 horas.

### 3.2.2 Panorama dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás

Quanto ao conteúdo dos PPCs das Universidades Federais – UFs de Goiás, em linhas gerais:

a) O PPC do Câmpus Goiânia contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo específico optativo, núcleo livre e atividades complementares (UFG, 2015);
b) O PPC do Câmpus Goiás contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo optativo, projeto integrado de extensão, núcleo livre e atividades complementares (UFG, 2021);
c) O PPC do Câmpus Catalão contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo específico obrigatório – estágio, núcleo livre e atividades complementares (UFCAT, 2017);
d) O PPC do Câmpus Jataí contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular (UFJ, 2021).

A **Tabela 16** apresenta a carga horária prevista para a conclusão do curso de Pedagogia em cada um dos campi das UFs.

**Tabela 16** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia nas Universidades Federais de Goiás.

| Instituição | Câmpus | Carga Horária Total |
|---|---|---|
| UFG | Goiânia | 3.304 |
| UFG | Goiás | 3.204 |
| UFCAT | Catalão | 3.208 |
| UFJ | Jataí | 3.236 |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.204 a 3.304 horas, com uma média de 3.238 horas.

### 3.2.3 Panorama dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

A UEG permite que cada câmpus possua o seu próprio PPC – é disponibilizado uma estrutura básica / elementar de PPC e cada câmpus faz a adaptação do mesmo à sua realidade regional, com diretrizes que contemplem suas necessidades e pecularied ades.

No que se refere aos conteúdos constantes nos PPCs, os campi Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçú, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguia, Silvânia e Uruaçú, preveem uma estrutura padrão de temas e módulos, contemplando a prática como componente curricular e atividades complementares, se dividindo em (UEG, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2015e; 2015f; 2015g; 2015h; 2016a; 2015i; 2015j; 2015k; 2015l; 2015m; 2015n; 2016b; 2015o):

a) Núcleo comum;
b) Núcleo específico;
c) Núcleo de modalidade;
d) Núcleo livre;
e) Trabalho de curso;
f) Estágio supervisionado.

A **Tabela 17** detalha a carga horária prevista para a conclusão do curso em cada um dos campi da UEG.

É importante ressaltar que a UEG flexibiliza a questão a carga horária, permitindo que cada câmpus defina sua quantidade de horas total do curso, de forma que, o que se observa é uma variação de quase 17% entre a menor carga horária (Pires do Rio) e a maior (Luziânia).

**Tabela 17** – Carga horária total necessária para conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás.

| Instituição | Câmpus | Carga Horária Total |
|---|---|---|
| UEG | Anápolis | 3.220 |
| UEG | Campos Belos | 3.440 |
| UEG | Crixás | 3.340 |
| UEG | Formosa | 3.340 |
| UEG | Goianésia | 3.220 |
| UEG | Inhumas | 3.280 |
| UEG | Itaberaí | 3.280 |
| UEG | Jaraguá | 3.340 |
| UEG | Jussara | 3.220 |
| UEG | Luziânia | 3.740 |
| UEG | Minaçu | 3.280 |
| UEG | Pires do Rio | 3.200 |
| UEG | Quirinópolis | 3.460 |
| UEG | São Luís de Montes Belos | 3.340 |
| UEG | São Miguel do Araguaia | 3.340 |
| UEG | Silvânia | 3.220 |
| UEG | Uruaçu | 3.340 |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.200 a 3.740 horas, com uma média de 3.329 horas.

## 3.3 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA – ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

A análise documental tratou de fazer um levantamento minucioso nos PPCs, buscando identificar as habilitações docentes dos egressos dos cursos de Pedagogia de todas as IPES do Estado de Goiás, bem como os programas de estágios, as disciplinas e as bibliografias de referência desses cursos.

### 3.3.1 A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás

Para analisarmos como é a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia dos IFs de Goiás, devemos entender, no primeiro momento, como se dá a estruturação dos cursos no que se refere à habilitação

No **Quadro 4**, na próoxima página, é possível identificarmos o perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia de cada câmpus dos IFs localizados em Goiás.

Observamos que em 100% dos PPCs dos IFs de Goiás é citado que os egressos do curso de Pedagogia estão aptos à atuação na docência da EPT; este fenômeno demonstra coerência com a própria natureza dessas instituições, caracterizadas pela formação profissional, e que, portanto, sabem da importância de se ter docentes de licenciaturas preparados para atuação na própria EPT.

A despeito disso, ao estágio curricular supervisionado na EPT, os IFs de Goiás não dão tanta atenção, como deveria dar, pois verificamos que em dois dos três cursos, ou seja, em 67% dos cursos, a atividade não é obrigatória.

Os PPCs dos campi Goiânia Oeste e Aparecida de Goiânia, ambos do IFG, até fazem referência às DCN para o curso de Pedagogia, que estabelecem o estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar, mas quando falam de seus próprios estágios não indicam existir essa atividade na EPT (IFG, 2018; IFG, 2017).

No Câmpus Goiânia Oeste, por exemplo, o PPC só diz que é obrigatório o estágio curricular supervisionado na “Educação Infantil (108h – 144h/a) [...], Ensino Fundamental (108h – 144h/a) [...] e Educação de Jovens e Adultos e Educação não formal (108h – 144h/a)” (IFG, 2017, p. 33-36).

O PPC do Câmpus Aparecida de Goiânia, por sua vez, também só afirma que a organização do estágio curricular supervisionado, naquela instituição, se dá

> por meio de disciplinas de caráter eminentemente pedagógico, que são desenvolvidas tanto no ambiente do IFG, quanto na instituição campo de estágio, devendo ser cumprido em instituições públicas do sistema educacional básico [e] está organizado em quatro disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos e Estágio Curricular Supervisionado anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (IFG, 2018, p. 32).

Somente no PPC do Câmpus Morrinhos, do IFGOIANO, é que pode ser encontrada a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado na EPT. O documento deixa claro que

> a formação de professores que atuarão [...] em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...] assegurará aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...] na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar” (IFGOIANO, 2015, p. 76).

E ao tratar da contextualização geral dos cursos de licenciatura nos IFs, o PPC do Câmpus Morrinhos destaca a importância da vivência prática da EPT como parte integrante do processo de aprendizagem e de construção do saber, ao dizer que

> o processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IFs, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado (IFGOIANO, 2015, p. 6).

**Quadro 4** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás.

| Instituição de Ensino | Câmpus | Habilitação (docência) | Referência |
|---|---|---|---|
| IFG | Goiânia Oeste | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 5 e 24 do PPC |
| IFG | Aparecida de Goiânia (Bilíngue Libras / Português) | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 4 e 22 do PPC |
| IFGOIANO | Morrinhos | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade integrado);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 5, 6, 24 e 76 do PPC |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Quanto à contemplação de disciplinas ou de bibliografias de referência que possuam associação com a EPT, verificamos que dois dos três cursos dos IFs existentes no Estado de Goiás, ou seja, 67% deles, apresentam pelo menos um desses elementos curriculares, de maneira que apenas o PPC do Câmpus Morrinhos não traz essa informação.

O Câmpus Goiânia Oeste, do IFG, na disciplina *Prática de Ensino / Estudos Integradores – Educação e Trabalho* e a na disciplina *Educação de Jovens e Adultos,* traz nas bibliografias básica e complementar, materiais referentes à

conectividade entre educação e trabalho, tais como a obra *Educação, trabalho e novas tecnologias: as tranformações nos processos de traballho de de valorização do capital*[12] e a obra *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional*[13] (IFG, 2017).

Além disso, na disciplina *Ação Pedagógica com Jovens e Adultos*, o PPC do Câmpus Goiânia Oeste aborda o mundo do trabalho em sua ementa e traz nas bibliografias, básica e complementar, livros e materiais referentes ao trabalho e à EJA (IFG, 2017).

O Câmpus Aparecida de Goiânia (Bilíngue Libras / Português), também do IFG, na disciplina denominada *Estágio Curricular Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos e Educação não Formal*, cita uma bibliografia referente à integração da educação normal com a profissional, como por exemplo, a obra *Diálogos sobre educação de jovens e adultos – desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional*[14], além de indicar, na bibliografia complementar, documento do MEC[15] sobre o assunto (IFG, 2018).

---

[12] DEL PINO, Mario Augusto Burkert. Educação, trabalho e novas tecnologias: as tranformações nos processos de traballho e de valorização do capital. Pelotas. Editora Universitária - UFPel.

[13] CIAVATTA, Maria. RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educação Social (online), 2010, v.31, nº.111, p.461-480.

[14] PEREIRA, Josué Vidal (org). Diálogos sobre educação de jovens e adultos – desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional.

[15] BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

### 3.3.2 A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás

De igual modo, para analisarmos como se dá a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia das UFs de Goiás, devemos entender, no primeiro momento, como se dá a estruturação dos cursos no que se refere à habilitação

No **Quadro 5**, a seguir, é possível identificarmos o perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia de cada câmpus das UFs de Goiás.

**Quadro 5** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás.

| Instituição de Ensino | Câmpus | Habilitação (docência) | Referência |
|---|---|---|---|
| UFG | Goiânia | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Página 11 e 13 do PPC |
| UFG | Goiás | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Página 14 do PPC |
| UFCAT | Catalão | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 21 e 25 do PPC |
| UFJ | Jataí | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Página 9 e 10 do PPC |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Nas UFs de Goiás, ao contrário dos IFs do estado, notamos que a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia não é muito levada em consideração, pois apenas o curso do Câmpus Catalão, ou seja, 25% dos PPCs, fala sobre os egressos do curso de Pedagogia estarem aptos à atuação na docência da EPT.

Quanto ao estágio curricular supervisionado na EPT, a despeito de propor habilitação docente para a área, o PPC do Câmpus Catalão, da UFCAT, não contempla a atividade prática, limitando-se a dizer que

> as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Pedagogia buscam atender as necessidades de articulação com as propostas de Ensino Básico: Estágio na Educação Infantil; Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão; Educação Especial e Inclusão (UFCAT, 2017, p. 63)

No que se refere à contemplação de disciplinas e bibliografias de referência que possuam associação com a EPT, o Câmpus Catalão também não aborda nada a respeito.

Verificamos, no entanto, que o Câmpus Goiânia, da UFG, apesar de não falar em habilitação para a docência na EPT e muito menos em estágio nessa área, faz referência a materiais bibliográficos sobre o tema. O PPC do referido câmpus apresenta uma disciplina, chamada *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos*, em que relata abordar "aspectos políticos, históricos, econômicos e socioculturais da educação de jovens e adultos no Brasil, Goiás e Goiânia, articulados ao mundo do trabalho" (UFG, 2015, p. 83).

O Câmpus Goiânia também indica, em sua bibliografia complementar, duas obras que sugerem uma conectividade com a temática da EPT – são elas; *O trabalho como Princípio Educativo da Criança do Adolescente*[16] e *Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: Para Além da Teoria do Capital Humano*[17] (UFG, 2015).

---

[16] CIAVATTA FRANCO, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. *Tecnologia Educacional, ABT*. Rio de Janeiro: 21 (105/106): 25-29, mar./jun. 1992.

[17] KRUPPA, Sônia M. P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da teoria do Capital Humano. In: Kruppa, Sônia Maria Portella. (org). *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. 1ª Ed. Brasília: INEP, 2005, v., p.21-30.

### 3.3.3 A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

Concluindo, no **Quadro 6** a seguir podemos ver o perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de graduação em Pedagogia da UEG.

**Quadro 6** – Perfil de habilitação docente dos egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

| Instituição de Ensino | Câmpus | Habilitação (docência) | Referência |
|---|---|---|---|
| UEG | Anápolis | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Página 35 do PPC |
| UEG | Campos Belos | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 35 e 169 do PPC |
| UEG | Crixás | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA.<br>• **EPT (área de serviços  apoio escolar).** | Página 17 e 158 do PPC |
| UEG | Formosa | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Páginas 33 e 144 do PPC |
| UEG | Goianésia | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Página 16 e 17 do PPC |
| UEG | Inhumas | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 7, 8 e 86 do PPC |
| UEG | Itaberaí | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Página 14 e 80 do PPC |

| Instituição de Ensino | Câmpus | Habilitação (docência) | Referência |
|---|---|---|---|
| UEG | Jaraguá | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA. | Página 19 do PPC |
| UEG | Jussara | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Página 17 do PPC |
| UEG | Luziânia | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 9 e 82 do PPC |
| UEG | Minaçu | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Página 5 e 43 do PPC |
| UEG | Pires do Rio | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA;<br>• **EPT.** | Páginas 15 e 20 do PPC |
| UEG | Quirinópolis | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>**EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 7 e 34 do PPC |
| UEG | São Luís de Montes Belos | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• EJA; | Páginas 9 e 93 do PPC |
| UEG | São Miguel do Araguaia | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Página 9 do PPC |
| UEG | Silvânia | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>• Ensino Médio (modalidade normal);<br>• EJA;<br>• **EPT (área de serviços e apoio escolar).** | Páginas 15 e 18 do PPC |
| UEG | Uruaçu | • Educação Infantil;<br>• Anos iniciais do Ensino Fundamental; | Página 15 do PPC |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

Os dados revelam que 12 dos 17 PPCs da UEG, ou seja, 71% dos cursos, citam que os egressos do curso de Pedagogia são habilitados à atuação na docência da EPT; este indicador demonstra que a abordagem do tema da EPT na UEG fica muito aquém do que acontece nos IFs de Goiás, mas é quase o triplo do percentual das UFs do estado.

Em relação ao estágio curricular supervisionado na EPT, a exemplo das IPES federais de Goiás, a UEG também não manifesta a devida preocupação e atenção esperadas; os dados levantados indicam que o estágio supervisionado não é obrigatório em nenhum dos 12 campi da UEG que habilitam os pedagogos para a docência na EPT.

Os PPCs dos campi Crixás e São Miguel do Araguaia até chegam a fazer referência às DCN para o curso de Pedagogia, que estabelecem o estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar, mas quando abordam sobre os seus próprios estágios não dão indícios da existência dessa atividade na EPT (UEG, 2015c; 2015n).

No Câmpus Crixás, por exemplo, o PPC só diz que “o estágio supervisionado será realizado em quatro etapas: Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais I e II (400 horas)” (UEG, 2015c, p. 44).

O PPC de São Miguel do Araguaia só diz que o estágio supervisionado é

> componente curricular obrigatório que deve ser integralizado à carga horária do curso por meio da disciplina Estágio Supervisionado em Docência (na Educação Infantil I e II e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), [...] terá a duração de 400 horas [...] e deverá ocorrer, prioritariamente, nas creches, CEMEI, pré-escolas e escolas públicas (UEG, 2015n, p. 86, p. 88).

Já os PPCs dos campi Campos Belos, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jussara, Luziânia, Minaçú, Pires do Rio, Quirinópolis e Silvânia não fazem referência alguma ao que as DCN para o curso de Pedagogia dizem sobre estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar; por outro lado, todos os documentos afirmam que seus estágios ocorrem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UEG, 2015b; 2015e; 2015f, 2015g; 2016a; 2015i; 2015j; 2015k; 2015l; 2016b).

Quanto à existência de disciplinas e bibliografias de referência que possuam conexão com a EPT, estas constam nos PPCs de apenas 17%, ou seja, em dois dos

12 campi que habilitam os egressos para atuarem na EPT: Crixás e Silvânia (UEG, 2015c; 2016b).

O PPC do Câmpus Crixás, quando fala sobre os exemplares de livros disponíveis na biblioteca daquela unidade, descreve que há, na categoria denominada Livros de Formação Específica, o livro *Educação Profissional no Brasil*[18] (UEG, 2015c).

O PPC do Câmpus Silvânia, por sua vez, ao citar a disciplina *Educação Assistida por TIC*, indica, como bibliografia básica, a obra *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo – Desafios, Tensões e Possibilidades*[19] (UEG, 2016b).

Por outro lado, observamos que o PPC do Câmpus Formosa, apesar de não falar, pelo menos de maneira explícita, em habilitação para a docência na EPT e muito menos em estágio nessa área, faz referência bibliográfica ao assunto, apontando, na categoria Livros de Formação Específica, quatro obras temáticas (UEG, 2015d):

1) *Atuais Tendências na Educação Profissional*[20]*;*
2) *Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Graduação Tecnológica*[21]*;*
3) *Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Rede Federal*[22]*;*
4) *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: Uma Experiência em Educação Profissional*[23].

A seguir, analisamos os resultados da segunda etapa da pesquisa, que são as resposta ao questionário.

---

[18] MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

[19] MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Penso, 2010.

[20] No PPC do referido câmpus não constam informações detalhadas sobre a obra (autoria, local, editora, data).

[21] Educação profissional e tecnológica: legislação básica graduação tecnológica. 7ª ed. Brasília: SETEC, 2008.

[22] Educação profissional e tecnológica: legislação básica rede federal. 7ª ed. Brasília: SETEC, 2008.

[23] BELLONI, I. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## 3.4 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Os/as três respondentes convidados/as responderam à todas as perguntas enviadas no questionário, as quais transcrevemos a seguir, e depois, no próximo tópico, faremos as análises das respostas.

Em relação à pergunta 1, que busca saber se é feita abordagem teórica da temática da EPT no curso Pedagogia da instituição, verificamos que o tema não é tratado em duas das três instituições pesquisadas.

O/a Respondente 'A' respondeu que não, comentando que "a *organização curricular proposta entende que a formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades. Ela tem por objetivo realizar uma formação para um profissional capaz de desempenhar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, bem como um profissional capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos, gestão e planejamento de ações, projetos ou atividades... e realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolares".*

O/a Respondente 'B' também respondeu que não, descrevendo que "o *curso é construído para a formação de professores/as que vão atuar junto à educação de crianças, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental".*

Já o/a Respondente 'C', por sua vez, respondeu que sim, mas que "*não há, porém, disciplina específica voltada para essa temática, tendo em vista que o curso de Pedagogia daqui é voltado para formar o professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e para gestão escolar – na disciplina de Políticas Educacionais e Educação Básica discute-se sobre a temática".*

Quanto à pergunta 2, que busca saber se há uma disciplina específica sobre o tema, a única instituição que disse abordar a temática informou que o assunto é tratado de maneira interdisciplinar.

O/a Respondente 'A' disse que "*não há uma disciplina específica sobre o tema. O assunto é tratado de maneira transversal nas disciplinas de Políticas Públicas da Educação brasileira, História da Educação e Sociologia".*

*O/a* Respondente ‘B’ também é taxativo em dizer que “*não existe a abordagem dessa temática no curso de Pedagogia desta instituição”.*

Já o/a Respondente ‘C’ esclareceu que “*é feito de forma interdisciplinar, sem componente curricular específico, embora a disciplina de Políticas Educacionais e Educação Básica trate da temática”.*

No que se refere à pergunta 3, que solicita à instituição sugestões de melhoria na atual legislação concernente à abordagem da temática da EPT na formação docente, os/as três respondentes não apresentaram respostas uniformes, de modo que houve divergências de entendimentos sobre o assunto.

O/a Respondente ‘A’ disse pensar que “*é relevante inserir alguma discussão sobre as bases da EPT nos cursos de formação de profissionais da educação, visto que contribuirá para a construção de pressupostos teóricos e práticos voltados para a formação omnilateral desses profissionais, considerando os desafios presentes nos diferentes contextos educacionais”.*

O/a Respondente ‘B’, por sua vez, relata que o curso de sua instituição “r*esponde bem em sua proposta. Agora, ao se tratar de Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade, seria necessário uma reconfiguração das Diretrizes Nacionais do curso, o que permitiria que o currículo preparasse pedagogos/as para atuar nesta modalidade”.*

Quanto à/ao Respondente ‘C’, disse que “*particularmente, não conheci a Educação Profisisonal Tecnológica durante minha formação em Pedagogia. Foi no mestrado que me deparei com o tema, e fui conhecer, por exemplo, o Decreto nº 5.154/2004 e a amplitude da Educação Profissional e Tecnológica. Penso que o conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica está lá na legislação e abarca tanto formação informal, cursos técnicos, superior, e pós graduação. Entendo que há cursos de Pedagogia que são voltados para a Pedagogia da terra, Pedagogia para EJA, Pedagogia para Educação Especial, Pedagogia para Ensino Religioso... Eu, particularmente, não vejo necessidade de se acrescentar essa abordagem em um currículo que não tem esse enfoque, mas penso que seria importante a formação continuada sobre o tema”*.

## 3.5 ANÁLISES E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Passamos agora a refletir sobre so resultados revelados pela pesquisa, em suas primeira e segunda etapas.

Ao analisarmos, isoladamente, os resultados da primeira etapa, o que se observa, olhando os **Quadros 4**, **5 e 6**, é que habilitação para a docência na educação infantil e séries inicias do ensino fundamental é uma constante em 100% dos PPCs de todas as instituições pesquisadas.

O **Quadro 7**, na próxima págiana, apresenta o resumo da primeira etapa da pesquisa indicando, em cada câmpus pesquisado, a existência (assinalado com X), ou não, da habilitação dos egressos para atuação na EPT, do estágio supervisionado na EPT e de disciplina e/ou bibliografia referente à EPT.

O resumo da primeira etapa da pesquisa mostra que:

a) 67%, ou seja, 16 dos 24 campi pesquisados, indicam em seus PPCs que seus egressos do curso de Pedagogia são habilitados para a atuação na docência da EPT;
b) 6%, ou seja, 1 dos 16 campi que habilitam os pedagogos para a docência na EPT, prevê o estágio supervisionado obrigatório na EPT;
c) 25%, ou seja, 4 dos 16 campi que habilitam os pedagogos para a docência na EPT, preveem, em seu PPC, abordagem (disciplina e/ou bibliografia) à temática da EPT;
d) 8%, ou seja 2 dos 24 campi pesquisados, apesar de não dizerem que habilitam seus egressos do curso de Pedagogia para a docência na EPT, indicam em seus PPCs disciplina e/ou bibliografia da temática da EPT;
e) 25%, ou seja 6 dos 24 campi pesquisados não fazem referência nenhuma à temática da EPT.

**Quadro 7**– Resumo da primeira etapa da pesquisa.

| Instituição de Ensino | Câmpus | Habilitação para a EPT | Estágio Supervisionado Obrigatório na EPT | Disciplina e/ou Bibliografia referente à EPT |
|---|---|---|---|---|
| IFG | Goiânia Oeste | X | | X |
| IFG | Aparecida de Goiânia | X | | X |
| IFGOIANO | Morrinhos | X | X | |
| UFG | Goiânia | | | X |
| UFG | Goiás | | | |
| UFCAT | Catalão | X | | |
| UFJ | Jataí | | | |
| UEG | Anápolis | | | |
| UEG | Campos Belos | X | | |
| UEG | Crixás | X | | X |
| UEG | Formosa | | | X |
| UEG | Goianésia | X | | |
| UEG | Inhumas | X | | |
| UEG | Itaberaí | X | | |
| UEG | Jaraguá | | | |
| UEG | Jussara | X | | |
| UEG | Luziânia | X | | |
| UEG | Minaçu | X | | |
| UEG | Pires do Rio | X | | |
| UEG | Quirinópolis | X | | |
| UEG | São Luís de Montes Belos | | | |
| UEG | São Miguel do Araguaia | X | | |
| UEG | Silvânia | X | | X |
| UEG | Uruaçu | | | |

**Fonte:** PPCs pesquisados – adaptado.

A partir desses dados, extraimos também outros números que expõem resultados preocupantes:

a) 33% dos cursos pesquisados não cumprem a legislação vigente, que determinada a abordagem da EPT na formação docente;
b) 94% dos cursos que habilitam os pedagogos para atuarem na docência da EPT não exige estágio supervisionado obrigatório na área;
c) 75% dos campi que habilitam os pedagogos para a docência na EPT não preveem, em seu PPC, abordagem (disciplina e/ou bibliografia) à temática da EPT.

Quanto aos resultados da primeira etapa, aos quais chegamos, os dados nos fazem inferir uma realidade: a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia é deficitária. Isso confirma o que pesquisas anteriores já vinham mostrando, conforme Boccia (2016) e Oliveira e Fonseca (2020), que mostram a visão que os pedagogos têm de si mesmos – predominamente como educadores de infantis, bem como Torres e Martinez (2023), que revelam que até academicamente a temática da EPT nos cursos de Pedagogiga é pouco explorada.

Se ao analisarmos os PPCs, já podemos identificar uma precariedade da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia, tal situação se mostra ainda mais desafiadora quando analisamos as respostas do questionário que representa a segunda etapa da pesquisa, isto porque as poucas referências encontradas nos PPCs, muitas vezes não se confirmam quando o assunto é perguntado às coordenações.

Sobre isso, vejamos: quando analisamos os resultados da segunda etapa, comparando as informações dos PPCs com as respostas, foram identificadas várias incoerências entre o que a instituição disse e o que está escrito no respectivo PPC, contudo, não destacaremos essas divergências individualmente em consideração ao sigilo da identidade dos/as respondentes da segunda etapa.

A despeito do não contraponto individual, podemos extrair preciosas informações a partir das respostas do questionário.

Analisando as respostas da  pergunta 1, por exemplo, percebemos que há um padrão de entendimento de que o curso de Pedagogia é destinado apenas para a formação de um docente que vai atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, à margem, portanto, do que está previsto na legislação. Isso fica evidente na fala do Respondente 'A', ao dizer que "a *organização curricular proposta [...] tem por objetivo realizar uma formação para um profissional capaz de desempenhar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil [...]"*, do Respondente 'B', ao comentar que "*o curso é construído para a formação de professores/as que vão atuar junto à educação de crianças, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental"*, e do Respondente 'C', ao relatar que *"[...] o curso de Pedagogia daqui é voltado para formar o professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental [...]"*.

Esse entendimento confirma o que Boccia (2016) já havia percebido em sua investigação: que os próprios pedagogos enxergam-se a si mesmos, na maioria das vezes, apenas como educadores de crianças.

As respostas da pergunta 2, por sua vez, revelam que não há, em nenhuma das três instituições, disciplinas específicas que abordam o tema da EPT, sendo que em duas delas, dizem os coordenadores, o assunto é tratado de maneira interdisciplinar / transversal.

Essa forma de abordar a temática da EPT é válida para alguns conteúdos, como bem explica Machado (2008) – história e evolução da tecnologia, desenvolvimento da ciência no contexto da tecnologia, desenvolvimento humano sob o aspecto da tecnologia, ética sob a ótica da tecnologia e mundo do trabalho e sua conexão com a tecnologia, por exemplo –, mas é certo que há matérias específicas que dependem de uma abordagem exclusiva e especial.

Tais matérias, explicamos, seriam aquelas relacionadas à área de Serviços e Apoio Escolar, constantes no CNCT, listadas no eixo denominado Desenvolvimento Educacional e Social: Técnico em Brinquedoteca, Técnico em Desenvolvimento Comunitário, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar.

As respostas da pergunta 3, no entanto, são as que provocam maior preocupação, pois o nível de conhecimento das instituições a respeito da legislação que trata da obrigatoriedade da abordagem da EPT nos cursos de formação docente é precário; isso confirma as descobertas da primeira etapa, ou seja, de que o assunto não tratado como deveria ser. Observemos as respostas.

O/a respondente "A", por exemplo, afirma ser importante "*inserir alguma discussão sobre as bases da EPT nos cursos de formação de profissionais da educação, visto que contribuirá para a construção de pressupostos teóricos e*

*práticos voltados para a formação omnilateral desses profissionais, considerando os desafios presentes nos diferentes contextos educacionais*".

Porém, vale ressaltar – como já apresentado nesta dissertação – essas discussões existem há quase três décadas no Brasil, sendo, inclusive, já convertidas em lei, como é o caso da LDB nº 9.394/96, bem como em diretrizes, como é o caso das DCN Gerais para a EPT trazem orientações sobre o processo de formação de seus docentes, determinando que os sistemas de ensino viabilizem a formação de professores com conhecimento e domínio da temática EPT, orientando que

> Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas [...].
> § 1º. Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação [...], podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021).

Nesse sentido, é importante que haja uma reflexão de todos os agentes envolvidos (governo, docentes e pensadores da educação), de forma a repensar o modelo de discussões ora existentes, para que as mesmas produzam maiores resultados, principamente uma melhor compreensão da temática, pois talvez esteja faltando um entendimento aprofundado do assunto por parte de todos os docentes e só o conhecimento e a compreensão plena produzirá resultados mais satisfatórios.

O/a respondente "B", por sua vez, diz que o "*curso de Pedagogia responde bem em sua proposta*".

A explicação, no entanto, não considera o que prevê a legislação vigente (apresentada, detalhadamente, no referencial teórico), de que a proposta do curso deveria, compulsoriamente, contemplar a EPT, pois a inserção da temática no currículo não é facultativo, ou seja, o legislador não deu liberdade para as instituições decidirem se abordam, ou não, a temática da EPT em seus cursos de formação de professores.

Continuando a resposta, o/a respondente "B" comenta que, em se tratando da EPT, "*seria necessário uma reconfiguração das diretrizes nacionais do curso, o que permitiria que o currículo preparasse pedagogos/as para atuar nesta modalidade*".

A verdade, contudo, é que, em que pese a legitimidade de se questionar o modelo de legislação atual, não há necessidade de "reconfiguração" das DNC para

contemplação da temática da EPT nos currículos dos cursos de Pedagogia, considerando que a EPT, como modalidade de educação, já está prevista na referida norma (apresentada, detalhadamente, no referencial teórico), como sendo umas das habilitações do pedagogo.

Por fim, o/a respondente ‘C’, começa relatando uma experiência pessoal de não vivência da temática da EPT durante seu período de formação no curso de Pedagogia e, ao desenvolver o restante da sua resposta, demonstra também um entendimento equivocado a respeito da tema, ao dizer que não vê “*necessidade de se acrescentar essa abordagem em um currículo que não tem esse enfoque*”.

Quanto à experiência pessoal do/a respondente ‘C’, vemos uma ratificação das descobertas feitas por Oliveira e Fonseca (2020), que mostram uma pesquisa em que 86,21% dos entrevistados (pedagogos que atuavam na EPT) disseram que a grade curricular de seus cursos não contemplou, em momento algum, nenhuma discussão ou disciplina sobre o trabalho do pedagogo na docência da EPT.

Sobre isso, repetimos, não é uma deliberalidade das instituições ter, ou não, a temática nos currículos, conforme a legislação em vigor (apresentada, detalhadamente, no referencial teórico).

Seguindo a compreensão distorcida da legislação, o/a respondente “C” diz “*há cursos de Pedagogia que são voltados para a Pedagogia da terra, Pedagogia para EJA, Pedagogia para Educação Especial, Pedagogia para Ensino Religioso [...]*”.

Não há, todavia, na legislação atual (apresentada, detalhadamente, no referencial teórico), autorização para que instituições de ensino criem cursos de Pedagogia focados em apenas um tipo de educação. Sobre isso, revisitemos o que diz as DCN para Curso de Pedagogia, em artigo segundo, quando fala sobre as áreas possíveis de atuação docente dos pedagogos:

> docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

O que percebemos, então, é que há uma situação desafiadora a ser resolvida, no que se refere à abordagem da EPT nos cursos de formação de pedagogos.

Passaremos agora pelo capítulo 4, onde apresentamos o processo metológico de construção do PE e depois partimos para a conclusão do trabalho.

## 4. PRODUTO EDUCACIONAL EMERGIDO DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa científica, quando realizada em nível de mestrado profissional, diferentemente do mestrado acadêmico não se resume a apenas uma investiaçao de um tema e apresentação de resultados que sejam só abstratos; mais do que isto, este modelo de pesquisa traz um resultado com efetividade, prático e passível de ser mensurável, acrescentado à dissertação: um PE.

O PE é um material que disponibiliza o conhecimento produzido a partir de uma pesquisa cientificamente estruturada, avaliada e aprovada, e que tem o propósito de ser utilizado tanto nos ambientes educacionais, quanto na sociedade como um todo.

O MEC determina que o PE deve ser um processo ou produto educativo possível de ser aplicado, reaplicado e replicado na prática escolar (sala de aula ou outros ambientes de ensino), em formato artesanal ou em protótipo, e que a dissertação de mestrado profissional deve relatar a fundamentação da aplicação do produto desenvolvido. O PE deve contemplar uma entre as várias tipologias: material didático/instrucional, curso de formação profissional, tecnologia social, software/aplicativo, evento organizado, relatório técnico, acervo, produto de comunicação, carta, mapa ou similar (Brasil, 2019b).

O Material Didático-Formativo – MDF, é, portanto, um “produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias)” (Rizzatti; Mendonça; Mattos; Rôças; Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2020, p. 17).

No ambiente escolar, o MDF tem a finalidade de contribuir com o compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes, e na sociedade objetiva propiciar utilização / usufruto em atendimento às suas eventuais demandas afins.

## 4.1 PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO

Neste sentido, as descobertas da pesquisa se desdobraram em um MDF do tipo livro digital, em formato Portable Document Format – PDF, tamanho A5 (14,8 X 21,0 cm), que tem como título "**A abordagem da Educação Profissional e Tecnológicca nos cursos Pedagogia: realidade das instituições públicas goianas**" com a entrega de todo o conhecimento produzido.

A proposta do livro é a contextualização e demonstração do cenário atual, no que diz respeito à abordagem da EPT na formação de pedagogos nas IPES de Goiás, a partir dos resultados desta dissertação, de forma a entregar, com maior didática, uma fonte de pesquisa para o público a ser atendido.

O PE desenvolvido é, portanto, parte desta dissertação, com escrita e formatação adaptada (próprias de um livro) para a utilização de quem possa interessar pelo assunto. O livro foi cadastrado na Câmara Brasileira do Livro – CBL, para a obtenção do Padrão Internacional de Numeração de Livro – ISBN, e, igualmente, cadastrado na plataforma de licenciamento Creative Commons.

Além disso, também foi disponibilizado gratuitamente para pesquisadores, professores e estudantes de licenciatura e da Educação Básica, através dos seguintes portais na internet: (a) Portal do IFG[24] (repositório digital), (b) Portal da CAPES[25], (c) Portal Domínio Público[26] (biblioteca digital do MEC), e (d) Portal do Professor[27] (espaço do MEC destinado à professores).

A seguir, descrevemos as razões / justificativas para a elaboração do MDF proposto.

---

[24] O acesso pode ser realizado através do seguinte endereço eletrônico: https://repositorio.ifg.edu.br/.

[25] O acesso pode ser realizado através do seguinte endereço eletrônico: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php.

[26] O acesso pode ser realizado através do seguinte endereço eletrônico: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp.

[27] O acesso pode ser realizado através do seguinte endereço eletrônico: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html.

## 4.2 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

As evidências mostram que a temática da EPT é, aparentemente de forma deliberada, pouco abordada no âmbito dos cursos de Pedagogia; nesse sentido, o PE proposto é muito útil para as coordenações e docentes de cursos de Pedagogia – em especial dos IFs, pois, sendo um material didático-formativo, é importante no sentido de ser fonte teórica, tendo em vista o arcabouço legal que estabelece a temática e recomendações sobre como atender às normativas.

Quanto à relevância do PE para as IPES de Goiás, é importante pois oferece uma visão geral, atualizada e cientificamente fundamentada da realidade do ensino da EPT na formação de professores nos seus cursos de Pedagogia.

O conhecimento produzido serve de base para o aperfeiçoamento e amadurecimento da qualidade do ensino nas instituições pesquisadas e em outras instituições de ensino (privadas e públicas de outros estados) que, no âmbito da EPT, também podem usufruir do conhecimento científico produzido e aplicá-lo em seus respectivos cursos.

Para as coordenações e docentes de cursos de Pedagogia – em especial dos IFs – o livro é útil no sentido de ser fonte teórica, tendo em vista o arcabouço legal que estabelece a temática, recomendações sobre como atender às normativas e exemplos de boas práticas; também é útil para coordenadores, professores e servidores técnico-administrativos da EPT, coordenadores e professores da Educação Básica e também para estudiosos em geral.

Os IFs já possuem pedagogos atuando em seus campi e exemplificam a importância de que os quadros funcionais sejam, cada vez mais, preenchidos por profissionais qualificados, com formação de excelência, de modo a desempenhar suas atividades com competência e conhecimento aprofundado acerca da EPT.

Para os estudantes dos cursos de Pedagogia, o livro é fonte de consulta sobre a temática para fins de continuidade de pesquisas relacionadas ao assunto, visto que a proposta da presente dissertação não é esgotar todo o tema.

A sociedade brasileira também se beneficia de um estudo desta natureza, considerando o aprimoramento do ensino da temática da EPT na formação de professores, esperamos igualmente contribuir na melhoria da qualidade do ensino no âmbito federal.

## 4.3 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O livro foi desenvolvido sob as perspectivas política, pedagógica e de teoria e prática.

Sob a perspectiva política, o PE contribui para uma formação integral, já que traz luz sobre um tema importante e ao mesmo tempo desafiador, que é a formação docente para a EPT; quanto à formação integral, Moura (2015) exlica que os sujeitos só atuam de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas – notadamente as das classes trabalhadoras –, quando a educação é pensada sob a perspectiva omnilateral.

Sob a perspectiva pedagógica, o PE se fundamenta na visão de Paulo Freire, segundo a qual, o aprendizado é uma construção recíproca entre educador e educando; nesse sentido, os diálogos que podem surgir em torno do conteúdo do PE pavimentarão essa via de mão dupla, que a construção do conhecimento (Freire, 1996).

Sob a perspectiva da Teoria e Prática, o PE proposto também se fundamenta nos estudos de Freire (1996), consciente de que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Nesse sentido, o livro não tem a intenção de ser o detentor de uma verdade absoluta e imutável a partir da qual deve acontecer toda a prática, mas, ao contrário, tem a proposta de ser um apenas um meio de se construir novos conhecimentos.

Quanto à estrutura do PE, foi desenvolvido com uma introdução e 3 capítulos, sendo o primeiro e o segundo capítulos de referencial teórico e o terceiro com os resultados da pesquisa desenvolvida.

O livro está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro trata das perspectivas gerais da EPT e da Pedagogia, o segundo aborda as perspectivas gerais do processo de formação de pedagogos para a docência na EPT e o terceiro apresenta resultados da pesquisa realizada nas instituições públicas de ensino superior de Goiás.

A primeira parte do capítulo um inicia com um panorama amplo dos conceitos históricos da EPT, passa pela contextualização histórica da EPT no Brasil e no Estado Goiás, traça um retrato atual geral da EPT no Brasil e no Estado de Goiás, apresenta o cenário atual das matrículas na EPT no Brasil e no Estado de Goiás, bem como dos estabelecimentos ofertantes da EPT no Brasil e no Estado de Goiás e termina com as observações do cenário atual da docência na EPT em todo o território nacional, bem como no Estado de Goiás.

A segunda parte do capítulo um apresenta um panorama amplo dos conceitos históricos e filosóficos da Pedagogia, passa pela contextualização histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil e no Estado de Goiás, traça um panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil, bem como da formação de pedagogos no Brasil e no Estado de Goiás e termina com a descrição do cenário atual da atuação do pedagogo na EPT.

O capítulo dois discorre sobre a contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na EPT, apresenta o panorama atual da formação docente para atuação docente na EPT, aponta o cenário atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil e termina com exposição das discussões sobre a formação docente para atuação na EPT.

O capítulo três apresenta a contextualização dos cursos de Pedagogia das IPES do Estado de Goiás, mostra o panorama e a abordagem da EPT dos cursos de Pedagogia dos IFs de Goiás, das Ufs de Goiás e da UEG, em conformidade com os PPCs, e por fim faz uma análise da realidade da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia nas IPES existentes no Estado de Goiás.

O trabalho de edição e diagramação foi autoral e, portanto, não houve custos. O MDF foi desenvolvido a partir de dispositivos digitais (hardware e software) próprios, com digitação / diagramação em softwares livres e gratuitos.

## 4.4 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando o objetivo de contribuir para a discussão e reflexão do tema em pauta, o PE foi avaliado por cinco pedagogos/as, sendo quatro vinculados ao IFG – Câmpus Anápolis e um vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo – GO.

Tal avaliação ocorreu por meio de resposta a um questionário, conforme demonstrado no **ANEXO 2**, que foi elaborado, onde constaram perguntas pontuais e específicas sobre a eficácia do produto desenvolvido; a avaliação é importante no sentido de oportunizar aos membros externos ao programa avaliarem criticamente o PE elaborado, visando validá-lo e garantir que atenda aos objetivos e expectativas propostas.

As/os avaliadores/as foram identificados/as como ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’ e ‘E’, respectivamente à ordem em que devolveram as respostas do questionário.

Transcrevemos abaixo as considerações dos cinco avaliadores:

a) Sobre a **Pergunta 1** (*O Material Didático-Formativo apresenta título e subtítulos coerentes com os conteúdos apresentados no decorrer do texto escrito?*), os/as cinco responderam que SIM.
b) Em relação à **Pergunta 2** (*O conteúdo do Material Didático-Formativo agrega conhecimento ao leitor?*), os/as cinco responderam que SIM.
c) Quanto à **Pergunta 3** (*O conteúdo do Material Didático-Formativo apresenta conceituação e contextualização claras e objetivas da Educação Profissional e Tecnológica e da Pedagogia?*), Os/as cinco responderam que SIM.
d) A respeito da **Pergunta 4** (*O conteúdo resultante das descobertas da pesquisa, constante no Capítulo III, é relevante e pertinente para os estudiosos da temática?*), os/as cinco responderam que SIM.
e) No que se refere à **Pergunta 6** (*Em relação à capa do Material Didático-Formativo, avalie a apresentação visual.*), as/os avaliadores/as ‘A’, ‘B’ e ‘D’ responderam que está EXCELENTE, a/o avaliador/a ‘E’ respondeu que está BOA e a/o avaliador/a ‘C’ respondeu que está RAZOÁVEL, sugerindo que a resolução em pixels seja melhorada.

f) Sobre a **Pergunta 7** (*Em relação ao tamanho da fonte do texto do Material Didático- Formativo, avalie a apresentação visual.*), as/os avaliadores/as ‘A’, ‘B’, ‘D’ e ‘E’ responderam que está no TAMANHO IDEAL e a/o avaliador/a ‘C’ respondeu que está MUITO PEQUENA, explicando que mesmo com o *zoom* em 150% a leitura ainda estava difícil, principalmente nas citações diretas.

g) A **Pergunta 5** (*Em sua opinião, este Material Didático-Formativo contribui para uma maior conscientização sobre a necessidade da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia? Fique à vontade para realizar suas considerações.*), que é aberta, teve as seguintes considerações:

**Avaliador/a ‘A’**:

*Tema importantíssimo! Contribui muito para a problematização do perfil de formação do pedagogo para o exercício na EPT e sobre a atuação desses profissionais no âmbito das instituições de ensino que ofertam essa modalidade de educação.*

*Penso que este produto educacional pode contribuir para a valorização dos profissionais, principalmente dos que atuam nos setores de apoio pedagógicos da instituição nos cargos de pedagogo Área e Técnico em Assuntos Educacionais, visto que ainda encontram barreiras no desempenho de suas funções, por não serem considerados docentes, mas que, mesmo não estando na categoria de docente do ponto de vista do concurso, são docentes por formação e possuem conhecimentos importantíssimos para o processo de formação integral dos estudantes proposta no âmbito do currículo integrado.*

**Avaliador/a ‘B’**:

*O material apresentado realiza uma contextualização histórica relevante da Educação Profissional e Tecnológica, bem como a caracterização do pedagogo, tanto no aspecto profissional, quanto em relação a natureza do curso de Pedagogia.*

*A partir disso, realiza uma análise partindo da realidade do território goiano, assim realizando aportamentos que visa a melhoria do processo educacional.*

**Avaliador/a ‘C’**:

*Em linhas gerais, o conteúdo do produto educacional contribui significativamente para a compreensão da temática da EPT da formação docente nos cursos de Pedagogia.*

*Observa-se que há pouca conscientização sobre a importância de a Pedagogia se aproximar da EPT e o PE sinaliza, de forma clara e objetiva, quando a esta necessidade.*

**Avaliador/a ‘D’**:

*O Produto Educacional “A Abordagem da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA nos cursos de PEDAGOGIA Realidade das Instituições Públicas Goianas” elaborado/construído pela mestranda Carmem Oliveira Souza Matos e sua orientadora, Profa. Dra. Claudia Helena dos Santos Araujo, é de extrema relevância quando se pensa em formação plena de professores que irão/ou poderão atuar na Educação Pública Profissional e Tecnológica.*

*Um Material Didático-Formativo bem elaborado, coeso, claro que apresenta dados. precisos que aborda em linhas gerais a EPT, desde do seu contexto histórico aos dias atuais em consonância com o cenário de formação de professores nos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior – IFG/UEG/UFG.*

*Um trabalho prazeroso de se ler se tornando de fácil compreensão, com uma linguagem acadêmica apropriada e uma organização dos tópicos impecável dando sequência lógica aos assuntos trabalhados.*

*Espero que este material chegue o mais rápido possível nas universidades, para que possa ser inserido nas salas de aula dos cursos de Pedagogia de nosso estado.*

**Avaliador/a ‘E’**:

*Acredito que o material contribui sim com a conscientização a respeito da EPT, no entanto, é preciso que seja feita uma revisão textual.*

*Como se trata de um produto proveniente de uma dissertação de mestrado, que será compartilhado com professores e professoras da rede, é interessante que*

*ele seja bem estruturado textualmente e gramaticalmente. Notei vários aspectos relacionados ao texto que precisam de revisão.*

*No mais, em termos de fundamentação teórica e resultados de pesquia é um material de boa qualidade.*

A/o avaliador/a ‘C’ apontou ainda necessidades de observação mais minuciosa às normas de citações diretas com mais de três linhas, fez sugestão de reorganização tópica do terceiro capítulo e indicou outras questões que precisam ser ajustadas. Quanto à sugestão da/o referido/a avaliador/a na pergunta 7, o tamanho da fonte foi aumentado.

A entrega do PE para validação pela banca da qualificação e defesa da dissertação foi feita concomitantemente à entrega da própria dissertação..

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão da pesquisa, a qual chegamos, parte de um ponto inequívoco: a abordagem da temática da EPT nos cursos de Pedagogia nas IPES de Goiás é deficitária.

Essa conclusão, todavia, não fugiu ao que a literatura já vinha apontando, conforme demonstrado, que é o desinteresse generalizado dos cursos licenciatura com a temática da EPT.

No que se refere às inquietações motivadoras iniciais, o que se percebe é que as mesmas tiveram respostas desafiadoras, já que:

a) o cenário atual da abordagem da EPT na formação de pedagogos não é bom, pois se percebe um distanciamento enorme entre o que deveria acontecer e o que realmente acontece;
b) as normativas em vigor, referentes à EPT, não são integralmente cumpridas, aliás, estão longe disso;
c) os PPCs de Pedagogia, no que se refere à EPT, se configuram, em linhas gerais, de maneira muito aquém da exigência legal;
d) o estágio de produção do conhecimento acerca da temática da EPT na formação pedagogos ainda pode se considerado inicial, tendo um longo caminho a ser trilhado.

Por consequência, a resposta que se tem para a pergunta problema (*Qual a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente nos cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás?*) é que se trata de uma abordagem precária, sendo que em algumas instituições a mesma é praticamente inexistente.

Percebemos também – o que é mais grave – que há um desconhecimento aparentemente generalizado sobre a exigência legal de tal abordagem, demandando um aperfeiçoamento desse processo de entendimento e compreensão da importância de se capacitar os pedagogos para atuarem como docentes na EPT.

Quanto aos objetivos propostos no início da pesquisa, consideramos que, de maneira satisfatória, conseguimos atingi-los, pois foi possível analisarmos a

abordagem da EPT na formação docente nos cursos de Pedagogia em IPES do Estado de Goiás, mesmo os resultando não tendo sido tão satisfatórios assim.

A despeito, disso, o que consideramos mais importante ainda é a produção do PE, pois entendemos que o mesmo impacta positivamente nesse processo de cumprimento das normativas, sendo um intrumento de despertamento sobre a seriedade do momento, no que diz respeito à deficitária abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia.

Mas, e então, qual seria a solução? O fato é que o problema é complexo e para isso não há solução fácil; o que podemos fazer, de momento, é uma observação principal, seguida de alguns apontamentos e encaminhamentos a respeito do assunto.

A observação que fazemos, após estudo aprofundado da teoria produzida por relevantes pensadores, da legislação existente, de pesquisas anteriores e princinpalmente após os resultados desta pesquisa é, na verdade, uma reflexão com três questionamentos acerca do teórico papel do pedagogo na legislação face ao real entendimento do que seriam as atribuições dos pedagogos, por parte dos próprios pedagogos, bem como por parte considerável dos estudiosos da Pedagogia:

a) Nesse antagonismo, quem está com a razão?
b) Faz sentido manter uma lei que está praticamente com “letra morta”, considerando a realidade prática do que se vê?
c) Seria mesmo o caso de dar aos pedagogos a atribuição exclusiva de educador infantil, e criar outro curso para as demais atividades ora constantes no escopo da profissão?

Partindo destes questionamentos, concluímos com quatro encaminhamentos que entedemos serem pertinentes para um melhor aprofundamento e aprimoramento do tema:

1) Discussões sobre as alternativas de integração da EPT com o ensino regular precisam ser aprofundadas, pois entendemos que a solidificação desse modelo de ensino provocará, de maneira natural e automática, as

discussões no campo da abordagem da EPT nos cursos de licenciaturas, incluindo, por óbvio, os cursos de Pedagogia.

2) É necessário que os pensadores da educação brasileira, conjuntamente com os legisladores, se debrucem sobre o arcabouço legal vigente, procurando identificar onde estão os pontos críticos que geram as dubiedades que, porventura, estão impedindo que a própria legislação seja eficazmente cumprida.
3) O MEC precisa assumir um papel protagonista no processo de conscientização coletiva dos agentes envolvidos, de maneira a "desmistificar definitivamente" a figura do pedagogo como sendo apenas educador infantil, e isso pode acontecer por meio de fóruns, congressos, cartilhas, etc.
4) Novas pesquisas precisam ser realizadas, tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas demais licenciaturas, objetivando aprofundar nas discussões e no entendimento do porquê a legislação vigente, que trata abordagem da EPT nas licenciaturas, não é integralmente cumprida.

Acreditamos que com essas e outras medidas, esta realidade pode ser mudada, o futuro pode ser diferente, e a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia pode, um dia, ser algo "óbvio".

# REFERÊNCIAS


ASSIS, D.; LIMA, D. **Da carpintaria à automação industrial**. Goiânia: SENAI, 2012. Disponível em: <https://senaigoias.com.br/repositoriosites/repositorio/senai/download/Publicacoes/Diversos///livroSenai60anosweb.pdf> . Acesso em 21 de nov. 2022.

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. **Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_440a3525793a4edda0fa94e6fc1b5136&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em 15 de abr. 2023.

BOCCIA, M. B. **Pedagogia da Pedagogia: o curso e sua identidade**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1536/2/Margarete%20Bertolo%20Boccia.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2022.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHAES, N. R. S; SILVA, M. C. **O trabalho do pedagogo nos Ifs: uma busca pela qualidade da Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Eixo, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-74, janeiro-junho de 2014. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/140/72>. Acesso em 30 de dez. 2022.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 2022e. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de dez. 2022.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 8 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação**. 2022c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/educacao-profissional-tecnologica-de-graduacao-e-de-pos-graduacao>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. 2022a. Disponível em: http <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices**. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23 de nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 11 de jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf>. Acesso em 8 de maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 8 de maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior**. 2015. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22015.pdf>. Acesso em 8 de maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 11 de jun. 2022.

BRASIL. **Documento orientador de APCN**. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2022.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2022d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei de criação da Faculdade Nacional de Filosofia**. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 26 de nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei de expansão da oferta da Educação Profissional**. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em 08 de maio 2023.

BRASIL. **Lei do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 9 de jun. 2022.

BUSSOLOTTI, J. M.; SOUZA, M. A.; CUNHA, V. M. P.; VIEIRA, A. E. R.; SILVA, V. F. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Revista ECCOM, v. 10, n. 19, p. 133-148, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_809f3390b3654ae6a8e52eb4626b817e&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em 15 de abr. 2023.

CAMPANHA. **Balanço do Plano Nacional de Educação – 2022**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação - CAMPANHA, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf>. Acesso em 06 de maio 2023.

DM ANÁPOLIS. **Reportagem sobre academia do IF Anápolis**. 2022. Disponível em: https://www.dmanapolis.com.br/noticia/39486/abertas-inscricoes-para-treinamento-na-academia-do-ifg-anapolis. Acesso em 20 dez. 2022.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em 25 de nov. 2022.

G1. **Reportagem sobre oferta de vagas naas Escolas do Futuro de Goiás**. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/11/14/escolas-do-futuro-de-goias-oferecem-quase-3-mil-vagas-para-cursos-gratuitos.ghtml. Acesso em 20 dez. 2022.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985 – um estudo sobre a política educacional**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/28702?guid=1668524060652&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1668524060652%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d28702%2328702&i=11>. Acesso em 15 de nov. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIAS. **Agência Cora Coralina de notícias**. 2022a. Disponível em: <https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/66224-escolas-do-futuro>. Acesso em 22 de dez. 2022.

GOIAS. **Agência Cora Coralina de notícias**. 2022b. Disponível em: <https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/64012-escolas-do-futuro-de-goias-ofertam-quase-3-mil-vagas-para-cursos-gratuitos>. Acesso em 22 de dez. 2022.

GOIAS. **Escola do Futuro do Estado de Goiás – EFG: institucional**. 2022C. Disponível em: <https://efg.org.br/institucional>. Acesso em 27 de jul. 2022.

GUEDES, I. A. C; SANCHEZ, L. B. **A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Câmpus Macapá – um estudo de caso**. Revista Holos, v. 33, n. 7, p. 238-252, 2017, Disponível em: < https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_proquest_journals_1988381124&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em 15 de abr. 2023.

IFFluminense. **Histórico do IFFluminense**. 2022. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffluminense/historico-do-iffluminense. Acesso em 21 nov. 2022.

IFG. **História do IFG**. 2022a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/17-ifg/ultimas-noticias/10104-historia-do-ifg>. Acesso em 21 de nov. 2022.

IFG. **IFG em dados**. 2022b. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em 27 de jul. 2022.

IFG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Aparecida de Goiânia, 2018. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia-bilingue/CP-APA>. Acesso em 22 de set. 2022.

IFG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES>. Acesso em 22 de set. 2022.

IFGOIANO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Morrinhos, 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC_Pedagogia_Novo_ConselhoSuperior.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica – 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/anuario%20-a-educacao-profissional-e-tecnologica/resultados>. Acesso em 26 de nov. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 20 de dez. 2022.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: O estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LAMPE, L. R. S.; BARONIO, J.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A. **Formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios históricos e perspectivas**. Revista Thema, v. 19, n. 3, p. 705-720, 2021. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_15536_thema_V19_2021_705_720_2307&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em 15 de abr. 2023.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. **Formação e reconhecimento de saberes dos docentes da Educação Profissional: políticas e práticas**. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 41, p. 476-501, edição especial, 2020. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_9ee5424c12c643a5a1d4095dc971a017&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC>. Acesso em 15 de abr. 2023.

LUCAS, M. K. P.; MEDEIROS NETA, O. M. **Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930)**. Revista de Casos e Consultoria, v. 11, n. 1, p. e11130, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21885>. Acesso em 14 abr. 2023.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de EPT, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em 06 de abr. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em 27 de dez. 2022.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Revista Holos, Vol. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em 14 de nov. 2022.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, W. L.; FONSECA, T. C. D. **O trabalho do pedagogo na Educação Profissional do Instituto Federal de São Paulo**. Revista Eixo, Brasília, v. 9, n. 3, p. 52-63, set./dez. 2020. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/735/538>. Acesso em 30 de dez. 2022.

PIRES, M. A. **Imagens institucionais da modernidade: a Educação Profissional em Goiás (1910-1964)**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4578/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Mauro%20Alves%20Pires%20-%202014.pdf>. Acesso em 23 de nov. 2022.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Revista ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em em 09 de maio 2023.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de maio 2023.

SENAI. **História e realizações**. 2022. Disponível em: <https://senaigoias.com.br/sobre#:~:text=O%20SENAI%20chegou%20a%20Goi%C3%A1s,Roberto%20Mange)%2C%20em%20An%C3%A1polis>. Acesso em 21 de nov. 2022.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, I. B. G. **Contexto da Educação Profissional Tecnológia no Brasil: olhares sobre licenciaturas**. Tese de doutorado. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3765/2/IRACI%20BALBINA%20GON%c3%87ALVES%20SILVA.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2022.

SOUZA, A. N. **Trajetórias de professores da Educação Profissional**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 195-211, set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643685/11201>. Acesso em 06 de abr. 2023.

TORRES, W. N.; MARTINEZ, S. A. **O que os estudos têm a dizer sobre políticas curriculares em cursos de Pedagogia? Uma análise a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes (2019 – 2020)**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 31, n. 12, p. 133-148, fev. 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7617/2986>. Acesso em 16 de abr. 2023.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Anápolis, 2015a. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pedagogia_-_campus_ciencias_socio-economicas_e_humanas_206/conteudo/5445/PPC_Pedagogia_2015__versao_final_PDF.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Campos Belos, 2015b. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/129_SEI_000023786008.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Crixás, 2015c. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/campus_crixas_315/conteudoN/8723/PPC__Pedagogia_Campus_CrixasOficial_1.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Formosa, 2015d. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/132_SEI_5966945.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Goianésia, 2015e. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/133_SEI_5773349.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Inhumas, 2015f. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/134_SEI_000016011158.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Itaberaí, 2015g. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/135_SEI_000015891066.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Jaraguá, 2015h. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/136_SEI_6103965.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Jussara, 2016a. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/137_SEI_0360611_A.pdf> (1ª parte) e <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/137_SEI_0360640_B.pdf> (2ª parte). Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Luziânia, 2015i. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/138_SEI_000015895681.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Minaçú, 2015j. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/139_SEI_000017898218.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Pires do Rio, 2015k. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/140_SEI_6188756.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Quirinópolis, 2015l. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/curso_de_pedagogia_de_quirinopolis/conteudoN/4179/PPC_2015.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Luís de Montes Belos, 2015m. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/142_SEI_000023679073.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Miguel do Araguaia, 2015n. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/143_SEI_6114961.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Silvânia, 2016b. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/silvania/conteudoN/4554/PPC_Licenciatura_em_Pedagogia_na_Estrutura_Modular_1.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Uruaçú, 2015o. Disponível em: <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/144_SEI_8932166_A.pdf> (1ª parte) e <https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/144_SEI_8932249_B.pdf> (2ª parte). Acesso em 22 de set. 2022.

UFCAT. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Catalão, 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UFG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Cidade de Goiás, 2021. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/190/o/ANEXO_3._PPC_PEDAGOGIA___Finalizado.pdf>. Acesso em 22 de set. 2022.

UFG. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839>. Acesso em 22 de set. 2022.

UFJ. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Jataí, 2021. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/177/o/Resolucao.006.2022.PPC.Pedagogia.pdf?1652109168>. Acesso em 22 de set. 2022.

UFRJ. **Os 80 anos de criação da FNFi**. 2022. Disponível em: https://eventos.ufrj.br/evento/os-80-anos-de-criacao-da-fnfi-fragmentos-da-ciencia-na-ufrj/. Acesso em 20 dez. 2022.

UOL. **Revolução Industrial**. 2023. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-industrial-2.htm. Acesso em 28 fev. 2023.

# ANEXO 1 – E-MAIL DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

| **Teor do e-mail** |
| --- |
| *Caro (a) Coordenador (a),*<br><br>*Em conformidade com a formalização prévia junto à esta instituição, a respeito da realização de pesquisa para o desenvolvimento de dissertação de mestrado profissional e considerando nosso recente contato telefônico, encaminhamos o questionário abaixo para sua apreciação e respostas.*<br><br>*Ressaltamos que não haverá associação das respostas às instituições respondentes, nem na dissertação e nem no produto educacional.*<br><br>*As perguntas são abertas, para a exposição, com liberdade, do que a instituição entende ser relevante acerca do tema abordado.*<br><br>*Solicitamos sua gentileza de nos encaminhar as respostas em até 15 dias, a fim de prosseguirmos com o desenvolvimento da pesquisa.*<br><br>*Desde já, grata pela sua atenção.*<br><br>*QUESTIONÁRIO:*<br><br>*Considerando que a legislação vigente prevê que o ensino regular seja integrado, cada vez mais, à educação profissional;*<br><br>*Considerando também que as normativas educacionais exigem que, na formação de professores, seja feita a abordagem temática da educação profissional, de maneira a preparar os futuros docentes para atuação nessa modalide de ensino;*<br><br>*E, considerando ainda que essas normativas, ao tratar da formação de pedagogos, são taxativas em determinar que tais profissionais, ao concluírem a graduação, deverão estar aptos à atuação na ministração de cursos da educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar, pergunta-se:*<br><br>*1) É feita a abordagem teórica da temática da Educação Profissional e Tecnológica no curso de Pedagogia desta instituição de ensino? Se não, por quê?*<br><br>*2) Há uma disciplina específica sobre o tema, ou o assunto é tratado de maneira transversal?*<br><br>*3) Quais as sugestões desta instituição de ensino do que poderia ser aperfeiçoado na legislação vigente, em relação à abordagem da temática da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente, em especial de pedagogos?* |

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### CARTA AO AVALIADOR

Prezado(a) avaliador(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), intitulada “A Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos nas Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás”.

Por se tratar de um mestrado profissional, associado à dissertação é necessário a elaboração de um produto educacional. Nesta pesquisa em específico, o produto educacional será o Material Didático Formativo em forma de livro digital. Isto posto, informamos que a intenção deste instrumento (questionário) é fazer com que membros externos ao programa avaliem criticamente o produto educacional que foi elaborado pelo pesquisador, visando validá-lo e garantir que atenda aos objetivos e expectativas propostas, a saber: contribuir na fundamentação dos estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos, sobretudo nas IPES de Goiás, com a finalidade de contribuir para a formação integrada no Ensino Superior.

O questionário, conforme anunciado no projeto da pesquisa, será submetido a professores de Pedagogia. Lembro que este questionário somente será submetido ao validador após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo mesmo.

Informamos também que este questionário orienta o avaliador quanto ao seu preenchimento, contudo, caso haja alguma dúvida, nos colocamos à disposição para ajudar, via e-mail (matos.oliveira@estudantes.ifg.edu.br).

Desde já, grata.

Atenciosamente,

Carmem Oliveira Souza Matos (mestranda)
Cláudia Helena dos Santos Araújo (orientadora)

## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO

1) O Material Didático-Formativo apresenta título e subtítulos coerentes com os conteúdos apresentados no decorrer do texto escrito?

( ) Sim.

( ) Não.

2) O conteúdo do Material Didático-Formativo agrega conhecimento ao leitor?

( ) Sim.

( ) Não.

3) O conteúdo do Material Didático-Formativo apresenta conceituação e contextualização claras e objetivas da Educação Profissional e Tecnológica e da Pedagogia?

( ) Sim.

( ) Não.

4) O conteúdo resultante das descobertas da pesquisa, constante no Capítulo III, é relevante e pertinente para os estudiosos da temática?

( ) Sim.

( ) Não.

5) Em sua opinião, este Material Didático-Formativo contribui para uma maior conscientização sobre a necessidade da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia? Fique à vontade para realizar suas considerações.

6) Em relação à capa do Material Didático- Formativo, avalie a apresentação visual.

(  ) Exelente.

(  ) Boa.

(  ) Razoável.

(  ) Ruim.

(  ) Péssima.

7) Em relação ao tamanho da fonte do texto do Material Didático- Formativo, avalie a apresentação visual.

(  ) Está muito pequena.

(  ) Está no tamanho ideal.

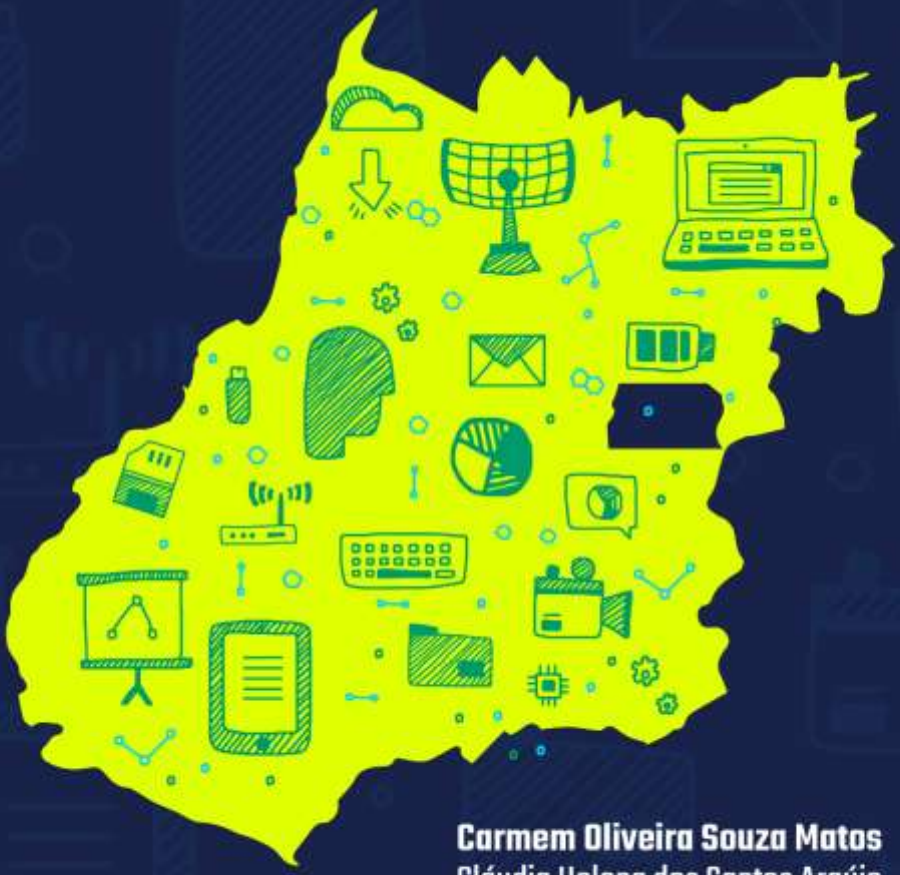
(  ) Está muito grande.

Obrigada pela participação!

# APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

# A Abordagem da **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** nos cursos de Pedagogia

## Realidade das Instituições Públicas Goianas



**Carmem Oliveira Souza Matos**
Cláudio Helena dos Santos Araújo

# A Abordagem da

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA

# nos Cursos de

# PEDAGOGIA

## Realidade das Instituições Públicas Goianas

**Carmem Oliveira Souza Matos**

**Cláudia Helena dos Santos Araújo**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

048a Oliveira Souza Matos, Carmem.
A Abordagem da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA nos Cursos de PEDAGOGIA: Realidade das Instituições Públicas Goianas. / Carmem Oliveira Souza Matos, Cláudia Helena dos Santos Araújo. – Anápolis: IFG, 2023.
122 f.
ISBN 978-65-00-83080-4

Produto Técnico / Tecnológico (Mestrado) – Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.
Orientadora: Cláudia Helena dos Santos Araújo

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Instituição. 4. Pública. I. Título
CDD 370

TODOS OS DIREITOSS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

| | |
|---|---|
| [ ] Tese | [ ] Artigo Científico |
| [ ] Dissertação | [ ] Capítulo de Livro |
| [ ] Monografia – Especialização | [ ] Livro |
| [ ] TCC - Graduação | [ ] Trabalho Apresentado em Evento |

[ x ] Produto Técnico e Educacional - Tipo: Livro digital_____

Nome Completo do Autor: Carmem Oliveira Souza Matos
Matrícula: 20221060150020
Título do Trabalho: A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia: realidade das instituições públicas goianas

**Autorização - Marque uma das opções**

1. ( x ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

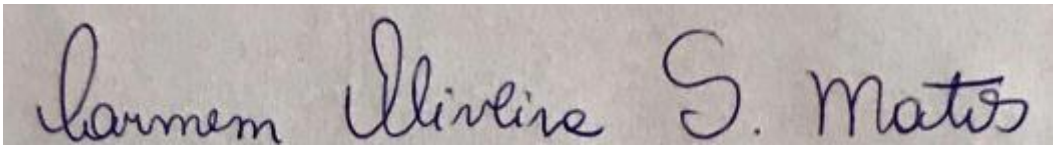
( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( x ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: Pretendo publicar meu livro._____

## DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, Goiás, 16/01/2024.
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL**
**(Modalidade da Sessão: Webconferência)**

No dia 20 (vinte) do mês de dezembro do ano de 2023, às 15 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**A educação profissional e tecnológica na formação de pedagogos nas instituições públicas de Goiás**", de autoria de **Carmem Oliveira Souza Matos**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca **Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo** - IFG/ProfEPT, a Banca Examinadora teve como Avaliador Externo o **Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes** - UFT, e como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito** - IFG/ProfEPT.

Em sessão pública transmitida pela Plataforma do Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestranda, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Carmem Oliveira Souza Matos**.

Anápolis - GO, 20 de dezembro de 2023.

***Documento assinado eletronicamente por:***

1. Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes - UFT*
3. Prof. Dr. Wanderley Azevedo Brito - IFG/ProfEPT
4. Carmem Oliveira Souza Matos - Discente/ProfEPT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do Prof. Dr. Antônio Egno do Carmo Gomes - UFT.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Carmem Oliveira Souza Matos**, **20221060150020** - **Discente**, em 20/12/2023 17:32:56.
- **Wanderley Azevedo de Brito**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 20/12/2023 17:32:33.
- **Claudia Helena dos Santos Araujo**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 20/12/2023 17:30:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 465022
Código de Autenticação: e550ea3615

# PREFÁCIO

Honra-me imensamente prefaciar a obra Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia: realidade das Instituições Públicas Goianas. Faço-o na postura de aprendente, de quem tem a prerrogativa da preeminência da leitura para anunciar a alegria do aprendido.

A obra propõe reflexões relevantes, compreendendo a formação do pedagogo de modo abrangente, considerando as diversas possibilidades de atuação desse profissional. Aborda a formação para a Educação Profissional e Tecnológica, apreendendo esse campo da educação como espaço de formação integral dos sujeitos, que vai além da formação para as habilidades técnicas, antes concebe o currículo integrado para a formação do sujeito trabalhador na sua integralidade.

Sob o prisma da educação como processo historicamente constituído, este escrito, na intenção de explicitar os determinantes históricos e sociais que permeiam a formação do pedagogo e as praticas educativas da Educação Profissional e Tecnológica, traz uma abordagem reflexiva da trajetória das políticas públicas nesse campo da educação, no Brasil e, em particular, em Goiás.

Faz a contextualização da formação do pedagogo no contexto das instituições públicas de Goiás e propõe reflexões importantes sobre a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica evidenciadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições abordadas, dentre elas o Instituto Federal de Goiás. Ademais, aborda a atuação dos pedagogos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, explicitando a relevância dos conhecimentos sobre a formação integrada para a desenvolvimentos das práticas educativas que ocorrem na sala de aula, bem como, em outros espaços educativos da instituição.

O livro configura-se como importante contribuição para as discussões da temática, e consiste em importante fonte teórica para o exercício de pensar o fazer pedagógico na integridade entre teoria e prática. Aponta a necessidade de intensificar as discussões sobre a formação integrada do pedagogo, que permita a compreensão dos condicionantes históricos e sociais, inerentes ao contexto em que ocorrem as práticas educativas de formação do trabalhador, compreensão necessária para a formação que seja tanto profissional, quanto tecnológica, ou seja, que forme sujeitos que compreendam os princípios científicos que fundamentam a prática profissional no âmbito do mundo do trabalho.

Boa leitura!

**Lenir de Jesus Barcelos Coelho**

Técnica em Assuntos Educacionais (IFG)

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO ..... 07**

**CAPÍTULO I – Perspectivas gerais da Educação Profissional e Tecnológica e da Pedagogia ..... 11**

**A Educação Profissional e Tecnológica ..... 12**

**A Pedagogia ..... 28**

**CAPÍTULO II – Perspectivas gerais do processo de formação pedagogos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica ..... 40**

**Contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica ..... 40**

**Panorama atual da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica ..... 44**

**Cenário atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil ..... 47**

**Discussões sobre a formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica ..... 49**

**CAPÍTULO III – A Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás ..... 53**

**Contextualização dos Cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás ..... 54**

**Panorama dos Cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás ..... 68**

**Panorama dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás ..... 68**

**Panorama dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás ..... 69**

**A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás, em conformidade com os PPCs ..... 69**

**A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás, em conformidade com os PPCs ..... 71**

**A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, em conformidade com os PPCs ..... 72**

**Considerações sobre a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás ..... 74**

**CONCLUSÃO ..... 78**

**REFERÊNCIAS ..... 79**

# INTRODUÇÃO

A oferta da formação técnico-científica que prepara o indivíduo para o exercício de profissões, compreendida pelo ensino-aprendizado teórico e prático da atividade, é denominada Educação Profissional (EP). A EP intenciona inserir o cidadão no mundo do trabalho, ou seja, na sociedade produtiva, proporcionando-lhe dignidade, cidadania e respeitabilidade, além de oportunizar a possibilidade de trabalho e renda. No mundo globalizado do século XXI, praticamente toda e qualquer profissão está dominada pela tecnologia, por isso se torna necessário que o processo de ensino de profissões contemple também suas tecnologias envolvidas. Nesse sentido, a EP passou a ser chamada de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pois, além dos conhecimentos elementares inerentes à profissão, conhece-se também todo o aparato tecnológico envolvido.

Durante muito tempo, no Brasil, a EP esteve em funcionamento à parte do ensino regular, mas nas últimas décadas o país vem trabalhando a ideia de integração dessas duas vertentes de educação. Essa integração proporciona, ao mesmo tempo, dois dos direitos fundamentais do cidadão, que são o direito à educação e o direito ao trabalho, ambos previstos na Constituição Federal de 1988. Para a efetivação da integração das duas vertentes de ensino, muitas políticas públicas de ensino têm sido discutidas e implementadas e várias diretrizes e regulamentos elaborados, com propostas de articulação de formação docente para atuação na EPT e no ensino regular.

A intenção legislativa é que a atuação docente ocorra de maneira simultânea, quando possível, ou em cooperação mútua profícua entre os profissionais técnicos-bacharéis e licenciados. Assim sendo, os regulamentos da EPT, atualmente existentes, estabelecem que no processo de formação de professores do ensino regular, as instituições de ensino superior devem preparar

estes profissionais para atuarem, também, na docência da EPT, naquilo em que a sua formação docente tiver compatibilidade e viabilidade.

Quanto à Pedagogia, os regulamentos que norteiam os cursos reforçam a obrigação das instituições de ensino superior em formar pedagogos conscientes de suas responsabilidades com a EPT. Dessa forma, esses regulamentos determinam que os pedagogos estejam aptos para atuação docente nessa modalidade de educação, ministrando cursos afins à sua formação acadêmica.

Considerando o grande conjunto de normativas que regulamentam o tema da formação docente para atuação na EPT, é natural que se desenvolva grandes expectativas sobre qual estaria sendo o nível de preparação e de capacitação em que os profissionais da educação estão saindo do ensino superior para o mundo do trabalho. Contudo, quando voltamos o olhar especificamente para a formação de pedagogos surge uma série de inquietações que instigam uma investigação acadêmica, como por exemplo, qual seria o cenário atual da abordagem da EPT na formação de pedagogos, se as normativas em vigor, referentes à EPT, estariam sendo cumpridas, como estariam sendo configurados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia, no que se refere à EPT, e qual seria o estágio de produção do conhecimento a respeito da temática da EPT na formação dos pedagogos.

Fundamentada nestes questionamentos, foi desenvolvida uma Dissertação no âmbito do Mestrado Profissional em EPT (ProfEPT), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis, com o título '**A Educação Profissional e Tecnológica na formação de pedagogos nas instituições públicas de Goiás**'[1].

[1] Disponível para acesso em ==========.

A dissertação apresentou uma análise do cenário atual dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia nas instituições públicas de Goiás, no que se refere à formação de pedagogos para a atuação na EPT e verificou a matriz curricular dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de Goiás, quanto à disponibilização de disciplinas que tematizem a EPT. Além disso, houve também considerações feitas pelas coordenações de três cursos de Pedagogia, objetivando contribuir com o entendimento das descobertas dos Projetos Pedagógicos.

Como desdobramento da dissertação, foi desenvolvido este livro, chamado 'Produto Educacional', com uma produção teórica a respeito do tema, mas focado, principalmente, no detalhamento das descobertas oriundas da pesquisa. A proposta do livro é a contextualização e demonstração do cenário atual, no que diz respeito à abordagem da EPT na formação de pedagogos nas instituições públicas de Goiás, de forma a entregar, com maior didática uma fonte de pesquisa para pesquisadores, professores e estudantes de licenciatura e da Educação Básica.

No âmbito da relevância do livro para as instituições públicas do Estado de Goiás, o material é importante pois oferece uma visão geral, atualizada e cientificamente fundamentada da realidade do ensino da EPT na formação de professores nos cursos de Pedagogia; o conhecimento produzido serve de base para o aperfeiçoamento e amadurecimento da qualidade do ensino nas instituições pesquisadas e em outras instituições de ensino (privadas e públicas de outros estados) que, no âmbito da EPT, também podem usufruir do conhecimento científico produzido e aplicá-lo em seus respectivos cursos.

Para as coordenações e docentes de cursos de Pedagogia – em especial dos Institutos Federais (IFs) – o livro é útil no sentido de ser fonte teórica, tendo em vista o arcabouço legal que estabelece a temática, recomendações sobre como atender às normativas e exemplos de boas práticas; também é útil para

coordenadores, professores e servidores técnico-administrativos da EPT, coordenadores e professores da Educação Básica e também para estudiosos em geral.

Os IFs já possuem pedagogos atuando em seus campi e exemplificam a importância de que os quadros funcionais sejam, cada vez mais, preenchidos por profissionais qualificados, com formação de excelência, de modo a desempenhar suas atividades com competência e conhecimento aprofundado acerca da EPT.

Para os estudantes dos cursos de Pedagogia, o livro é fonte de consulta sobre a temática para fins de continuidade de pesquisas relacionadas ao assunto, visto que a proposta do livro não foi esgotar todo o tema.

A sociedade brasileira também se beneficia de um estudo desta natureza, considerando o aprimoramento do ensino da temática da EPT na formação de professores, esperamos igualmente contribuir na melhoria da qualidade do ensino no âmbito federal.

O livro está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro trata das perspectivas gerais da EPT e da Pedagogia, o segundo aborda as perspectivas gerais do processo de formação de pedagogos para a docência na EPT e o terceiro apresenta resultados da pesquisa realizada nas instituições públicas de ensino superior de Goiás.

A primeira parte do capítulo 1 inicia com um panorama amplo dos conceitos históricos da EPT, passa pela contextualização histórica da EPT no Brasil e em Goiás, traça um retrato atual geral da EPT no Brasil e em Goiás, apresenta o cenário atual das matrículas na EPT no Brasil e em Goiás, bem como dos estabelecimentos ofertantes da EPT no Brasil e em Goiás e termina com as observações do cenário atual da docência na EPT no Brasil e em Goiás.

A segunda parte do Capítulo 1 apresenta um panorama

amplo dos conceitos históricos e filosóficos da Pedagogia, passa pela contextualização histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil e em Goiás, traça um panorama atual da identidade da Pedagogia no Brasil, bem como da formação de pedagogos no Brasil e em Goiás e termina com a descrição do cenário atual da atuação do pedagogo na EPT.

O capítulo 2 discorre sobre a contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na EPT, apresenta o panorama atual da formação docente para atuação docente na EPT, aponta o cenário atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil e termina com exposição das discussões sobre a formação docente para atuação na EPT.

O Capítulo 3 apresenta a contextualização dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior de Goiás, mostra o panorama e a a abordagem da EPT dos cursos de Pedagogia dos IFs de Goiás, das Universidades Federais de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás, em conformidade com os PPCs, e por fim faz uma análise da realidade da abordagem da EPT nos Cursos de Pedagogia Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás.

# CAPÍTULO I

## Perspectivas gerais da Educação Profissional e Tecnológica e da Pedagogia

Quando se propõe a traçar as perspectivas gerais a respeito da EPT e da Pedagogia, é importante citar, de início, que ambas são temas de diálogos e conceituações desde tempos remotos.

A EP (que depois passou a ser denominada EPT), por exemplo, começou a dar seus primeiros sinais em meados do século XIX. A partir dos anos 1840, grandes pensadores, como Friedrich Engels e Karl Marx, passaram a elaborar concepções filosóficas e sociológicas a respeito do trabalho e da educação. Nesse tempo, Engels e Marx desenvolveram muitas teses sobre o mundo do trabalho, o ensino regular e o ensino de ofícios/profissões, além de propostas de conexão entre eles, pois entendiam que a instrução tinha a capacidade de transformar a realidade do homem (Nogueira, 1990).

Quanto à Pedagogia, tem origens mais distantes ainda, remetendo à antiguidade, quando se iniciou o processo de sua definição conceitual. Etimologicamente, a palavra Pedagogia tem sua origem na Grécia e, no princípio, havia dois sentidos para o conceito de Pedagogia, sendo um filosófico e outro empírico e prático (Saviani, 2020).

A vertente filosófica destacava reflexões sobre a finalidade ética que conduz o fazer educativo e o sentido empírico dizia respeito à formação da criança para a vida, fortalecendo a perspectiva metodológica oriunda do próprio termo em si, que é algo como condução de criança (Saviani, 2020).

Hoje o termo denota, principalmente, a formação

universitária que permite atuar como educador de crianças. A Pedagogia, portanto, pode ser definida como a teoria ou ciência da prática educativa, caracterizada como o modo de ensinar e de aprender o processo educativo (Saviani, 2020).

A EPT e a Pedagogia foram e continuam sendo construídas e fundamentadas em um processo de lutas e enfrentamento sistemático de desafios de todos os agentes envolvidos e quando se fala da conexão entre as duas, ou seja, da atuação do pedagogo na EPT, o cenário histórico e contextual do momento se mostra ainda mais complexo. Desta forma, este capítulo objetiva situar, historicamente, a EPT e a Pedagogia e se esforça para conectá-las, discorrendo sobre a atuação docente dos pedagogos na EPT.

## A Educação Profissional e Tecnológica

O século XIX vivenciou uma realidade contextual de bastante exploração do trabalhador, em função da chamada Revolução Industrial[2], iniciada algumas décadas antes, e que resultou em um significativo êxodo rural

Essa migração em massa para as cidades provocou vários problemas sociais: as pessoas, antes treinadas e capacitadas para o labor nas atividades de agricultura e pecuária, passaram a ter contato com o trabalho urbano, na época caracterizado pelo setor industrial, cujas tecnologias e modelos de produção eram praticamente desconhecidos por elas (Nogueira, 1990).

Nesse cenário, até mesmo os trabalhadores que sempre residiram na zona urbana precisavam aprender sobre as novas

[2] A Revolução Industrial foi um fenômeno de grande impacto social, ocorrido no século XIX, principalmente na Europa, caracterizado por um grande avanço tecnológico.

técnicas, sobre as novidades industriais, tendo em vista que seus conhecimentos se defasavam muito rapidamente. Tentando mitigar a situação, governos se esforçaram para regulamentar o trabalho nas fábricas, através de leis que estabeleciam idade mínima para o trabalho, limite de duração da jornada de trabalho e exigência de frequência escolar (Nogueira, 1990).

O estabelecimento de idade mínima para o trabalho nas indústrias foi em razão de haver um grande contigente de menores de idade trabalhando, sendo explorados, sem que existissem regulamentos legais que os protegessem.

Em 1802, por exemplo, o Parlamento Inglês regulamentou o trabalho dos menores na condição de aprendiz, impondo maior rigor na forma de empregar os menores de idade, de maneira que, gradualmente, as crianças foram sendo substituídas por jovens e adultos; depois, em 1819, outra lei proibiu o emprego de menores de 9 anos na fiação e na tecelagem de algodão, além de não permitir o trabalho noturno para aquelas com idade entre 9 e 16 anos e limitar a jornada de trabalho a 12 horas diárias (Engels, 2010).

Foi nesse contexto de degradação da qualidade de vida das pessoas que Engels propôs a integração entre trabalho e educação. Para Engels, a instrução e o trabalho deveriam ser vinculados, já que o ensino proporcionaria aos jovens a possibilidade de acompanhar o sistema total de produção, tendo uma visão geral e global do processo produtivo; dessa forma, eles estariam em condições de migrar de um ramo de produção a outro, conforme as demandas da sociedade ou suas aptidões pessoais (Manacorda, 2007).

A despeito do enorme esforço dos intelectuais para tranformar a realidade da classe operária, e do aparente interesse e empenho dos governos, o processo foi lento, complexo e cheio de entraves; as dificuldades existiam, em parte, porque os governos demonstravam boas intenções, mas pouca ação e,

quanto aos donos do capital, estes praticamente não colaboravam o necessário e suficiente para que o cenário de exploração mudasse.

A respeito do ensino, em especial à frequência escolar, leis inglesas estabeleciam que era responsabilidade das indústrias a alocação do empregado menor de idade em escolas, e atribuia aos próprios inspetores de fábrica o monitoramento e a fiscalização da qualidade do ensino, principalmente no que se referia à competência e habilidade dos professores (Engels, 2010).

Essa legislação pouco resolveu a situação, pois o poder público não ampliou a oferta de vagas nas escolas, e a consequência foi que, para que se cumprisse a lei, eram os próprios donos das indústrias que acabavam contratando os professores para a ministração das aulas (Engels, 2010).

Outra situação bastante complicada à época se refere ao fato de que, na maioria das vezes, os professores contratados e pagos pelos donos das indústrias não possuíam a capacitação adequada para o exercício da função docente; não bastasse isso, as aulas duravam pouco tempo – apenas 2 horas diárias – e aconteciam no próprio ambiente de trabalho, após o sufocante horário de expediente laboral, que chegava, às vezes, a até 12 horas diárias.

Sobre os desafios enfrentados à época, Engels (2010) relata que na Inglaterra existiam poucas opções de instrução à disposição dos operários:

> As poucas escolas que funcionam durante a semana para os trabalhadores só podem ser frequentadas por uma pequena minoria e, além do mais, são péssimas: grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os mais rudimentares conhecimentos, não dispõe da formação moral necessária ao educador e, ademais, as escolas não estão sujeitas a qualquer controle público.
>
> (Engels, 2010, p. 149-150)

Ademais, não existia a instrução compulsória pois esta foi delegada às fábricas apenas de maneira formal. Além disso, as aulas noturnas, ocorridas entre 8 e 10 horas da noite, eram esvaziadas já que os estudantes, cansados do trabalho de 12 horas, não compareciam e os que chegavam a ir não tinham quase nenhum aproveitamento pois acabavam dormindo (Engels, 2010).

Marx, assim como Engels, dizia ser possível integrar o trabalho com a educação. Em 'Manifesto do Partido Comunista', publicação de 1848, Marx sugere a "unificação do ensino com a produção material" (Manacorda, 2007, p. 40).

Depois, em 'As Instruções', publicação de 1866, Marx explica que a educação do jovem deveria ser integral, incluindo o ensino intelectual, a educação física (chamado de exercícios militares) e a capacitação tecnológica, compreendido pelo ensino científico e prático sobre os processos produtivos, bem como o manuseio de instrumentos de trabalho (Manacorda, 2007).

Karl Marx propunha ainda que os jovens estivessem vinculados a um programa progressivo de ensino, que englobasse uma pluralidade de conhecimentos técnicos, pois isso ascenderia socialmente a classe operária (Manacorda, 2007).

Essas discussões sociológicas foram os propulsores de ações concretas que, a partir de então, governos de vários países, indústrias e a sociedade como um todo passaram a realizar ao longo do tempo, buscando melhorar a vida do trabalhador.

No Brasil, remontam à época da colonização portuguesa as primeiras propostas de qualificação profissional e desde então, sucessivas iniciativas contribuíram para o aperfeiçoamento e evolução da qualidade da capacitação técnico-profissional no país.

A extração de ouro em grande escala no período colonial brasileiro fez com que surgisse, a partir de 1603, das Casas de Fundição e de Moeda, que exigiam trabalho especializado. Essa

necessidade de mão de obra qualificada era suprida pelos próprios estabelecimentos, que tinham programas de treinamento, com duração de 5 a 6 anos (Brasil, 2009).

A preocupação com a qualificação profissional se institucionalizou em nível de governo a partir do início do século XIX; em 1808, Dom João VI criou o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, sendo o primeiro estabelecimento público para o ensino e aprendizado de ofícios no Brasil (Brasil, 2009).

Nos primórdios, a oferta dos cursos para as atividades profissionais tinha uma perspectiva mais de assistência social do que propriamente econômica, pois a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros se destinava à proteção da camada menos favorecida da sociedade, que estava mais vulnerável às dificuldades da época (Brasil, 2009).

As crianças e os jovens eram levados para instituições onde se ensinavam, além da instrução regular básica, variados ofícios, como por exemplo, tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria (Brasil, 2009).

Esse assistencialismo se tornou mais imperioso no Brasil no fim do século XIX, com a abolição da escravatura, momento em que uma enorme população de ex-escravos ficaram a mercê da própria sorte, sem emprego, sem moradia, discriminada e sem esperança.

> Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata [...] tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de 'amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte', ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.
>
> (Moura, 2007, p. 3)

Entretanto, foi somente a partir do século XX que as

iniciativas governamentais ganharam força e, para além do social, passaram a ter um foco econômico também, ou seja, passaram a ter, de fato, um interesse em capacitar trabalhadores que contribuiriam para o progresso industrial do Brasil. Isso fica evidente no discurso de posse do presidente da República, Afonso Pena, em 15/11/1906, quando declarou que as indústrias poderiam ser beneficiadas com o aumento da oferta de cursos técnicos e profissionais, já que estas teriam à disposição operários qualificados e hábeis (Brasil, 2009).

O ano de 1906 foi de consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, e isso ocorreu em razão de ações políticas voltadas à causa trabalhista e profissional, dos quais, destacamos três (Brasil, 2009):

a) O então governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 787, criou 4 escolas profissionais no interior do estado, sendo 3 para o ensino de ofícios e 1 para aprendizado agrícola;
b) Um evento, denominado 'Congresso de Instrução', apresentou ao Congresso Nacional um projeto de ensino prático de atividades industriais, agrícolas e comerciais, cujo foco seria ensinar aos estudantes do ginásio como manusear instrumentos de trabalho;
c) A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para que os estados instituíssem escolas técnicas e profissionais elementares.

Em 1909, Nilo Peçanha, já como presidente do Brasil, publicou o Decreto nº 7.566, ampliando a oferta de formação profissional. O ato criava 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (Figura 1), destinadas ao ensino profissional, em todos os estados, iniciando o que viria a ser, no futuro, a denominada Rede Federal de EPT. Vejamos o que diziam as considerações iniciais do Decreto nº 7.566:

> O augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [sic].
>
> (Brasil, 1909)

**Figura 1 –** Estados onde se localizavam as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices.

**Fonte**: Brasil (2009) (adaptado).

O Estado de Goiás foi contemplado com uma dessas

escolas. A escola foi implantada na antiga capital do estado – Cidade de Goiás – denominada, à época, de Vila Boa. Inicialmente foram disponibilizados aos goianos os cursos e oficinas de forjas e serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e correaria (Brasil, 2022f).

Apesar das iniciativas do início do século XX parecerem ser um esforço do poder público para o fomento da indústria no Brasil, as entrelinhas evidenciavam que, para além da questão econômica, o que prevalecia ainda eram razões sociais, pois a maioria dos estados, à época, tinha pouco ou nenhum desenvolvimento industrial (Kuenzer, 1991).

Em razão disso, as estruturas dessas escolas passaram a ser utilizadas para a qualificação e capacitação de artesãos, devido à baixa demanda de capacitação de profissionais para atuação na indústria (Kuenzer, 1991).

Ademais, critérios políticos e sociais sempre prevaleceram em relação aos critérios de desenvolvimento urbano e econômico. Isso se observa no fato de que as escolas quase sempre se localizavam nas capitais, locais de maior concentração de jovens originários das camadas mais vulneráveis da sociedade, carentes de oportunidades de trabalho (Kuenzer, 1991).

Analisando esse programa governamental, Pires (2014) descreve essas escolas como sendo um mecanismo utilizado para o disciplinamento e domínio de pessoas simples, desprovidas de recursos e conhecimento, moldando-as a um novo modelo de trabalho que se instalava, em que se controlava seus corpos e mentes e não lhes dava oportunidade de construção do futuro em conformidade com seus próprios anseios e interesses pessoais.

Até 1927, a oferta da EP ainda era uma deliberalidade governamental, pois não havia dispositivo legal que obrigasse o governo a oferecer o ensino de ofícios, no entanto, no referido ano, através do Decreto nº 5.241, ficou definido que o ensino profissional deveria ser obrigatório nas escolas primárias que

tivessem subvenção ou que fossem mantidas pela União (Brasil, 2022d).

Em 1937, no governo Getúlio Vargas, pela primeira vez a temática da EP teve uma atenção especial no texto da Constituição Federal. A normativa promulgada estabelecia que a EP, destinada às classes sociais menos privilegiadas, era uma obrigação do Estado Brasileiro, tendo este o dever de criar institutos de EP e, também, de colaborar com a sua manutenção quando os mesmos estivessem sob a jurisdição de estados, municípios ou associações (Brasil, 2009).

A supracitada norma constitucional determinava também que indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizes, conforme a sua especialidade e ramo de atividade, destinadas aos filhos dos operários e associados (Brasil, 2009).

Em 1942, o Decreto nº 4.127 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas e, a partir de então, a formação profissional oferecida nestas escolas ficava formalmente vinculada ao ensino regular. Com isso, os estudantes formados e capacitados nos cursos das Escolas Industriais e Técnicas estavam autorizados a ingressarem no ensino superior, em áreas afins e conexas à sua formação técnica (Brasil, 2009).

Nesse ano a escola goiana, além da mudança de nome, também mudou de endereço, da Cidade de Goiás para Goiânia (Brasil, 2022f).

Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), através do Decreto nº 4.048. Em 1952 a instituição chegou a Goiás, tendo sua primeira unidade na cidade de Anápolis, onde ministrava os ofícios de ajustagem, torneiro mecânico, ferraria, eletricidade e carpintaria de esquadria (Brasil, 2022d; SENAI, 2022).

A escolha da cidade de Anápolis para a implementação da

primeira unidade do SENAI foi em razão de que o município goiano já apresentava, naquela época, sinais de sua forte vocação industrial (Assis; Lima, 2012).

Essa vocação industrial se fortaleceu ainda mais a partir da chegada dos trilhos da estrada de ferro na cidade, em 1935, quando houve um desencadeamento de fatores positivos, como a aceleração do adensamento populacional e o surgimento das primeiras indústrias, em razão das demandas oriundas do crescimento do número de moradores, construções de residências e prédios comerciais (Assis; Lima, 2012).

Outro fator que potencializou esse processo de desenvolvimento da cidade de Anápolis - e que, naturalmente, influenciou a decisão de implantar uma unidade do SENAI no município - foi a construção da cidade de Goiânia pouco antes desse período, e as discussões já em curso naquela época sobre a construção da nova capital do país, Brasília. O município estava em uma localização estratégica, entre essas duas capitais (Assis; Lima, 2012).

No governo Juscelino Kubtischek, entre 1956 e 1961, a relação entre o Estado e a economia ganhou força e a EP passou a ter um investimento público significativo pois, para atingir o ousado plano de metas econômicas estabelecido pelo governo, era necessária mão de obra qualificada.

Assim, a Lei nº 3.552, de 1959, promoveu a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, conferindo-lhes autonomia didática e administrativa, e rebatizando-as como Escolas Técnicas Federais. Essa modificação viabilizou um aumento substancial na disponibilidade de vagas e uma notável melhoria na qualidade do ensino técnico-profissional no Brasil, uma vez que as instituições obtiveram maior flexibilidade para se adequar às especificidades de suas respectivas regiões (Brasil, 2009).

Seis anos depois, em 1965, a Lei nº 4.759 acrescentou ao

nome das Escolas Técnicas Federais o nome do estado da federação onde estavam instaladas (Brasil, 2022f).

Em 1971, a Lei nº 5.692, denominada Lei do Ensino de 1º e 2º graus, tornou compulsório que o currículo do segundo grau fosse técnico-profissional; o objetivo, segundo o governo, era formar um grande contigente de técnicos de maneira acelerada (Brasil, 2009).

A implementação do novo modelo educacional não teve muito sucesso, pois foram poucas as iniciativas do governo no sentido de fazer com que o programa tivesse efetividade.

> As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta.
>
> (Kuenzer, 1991, p. 10)

Apesar do discurso oficial do governo, de que haveria igualdade de oportunidade e generalização da profissionalização para todas as pessoas, a formação profissional obrigatória em conjunto com o segundo grau, em caráter terminativo, permitiria a um número considerável de estudantes saírem do sistema escolar mais cedo e ingressarem diretamente no mercado de trabalho (Germano, 1990).

Esse fenômeno acabava por reduzir bastante a demanda por cursos superiores, resultando, na prática, em discriminação das classes sociais menos favorecidas (Germano, 1990).

Em 1978, com a edição da Lei nº 6.545, a EP em Nível Superior começou a ser oferecida no Brasil, quando as Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (Brasil, 2009).

Essas instituições, a partir de então, passaram a formar engenheiros e tecnólogos; esse processo passou a acontecer também nas Escolas Técnicas Federais das demais unidades da federação, gradativamente, a partir de 1994, com a edição na Lei nº 8.948 (Brasil, 2009).

A unidade goiana foi contemplada com a mudança em 1999, quando passou a ser chamada CEFET-GO (Brasil, 2022f).

Em 1988, a EP voltou a constar no texto constitucional, agora com o foco nas pessoas, determinando que é dever do Estado, da sociedade e da família, em um esforço conjunto, assegurar ao adolescente e ao jovem a educação e a profissionalização (Brasil, 1988).

Entre as alterações legislativas mais significativas ocorridas nos últimos anos em relação à EPT no Brasil, podemos destacar a Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de EPT, criando os IFs. Vejamos como foi a definição dos Ifs, pela Lei nº 11.892, em seu artigo 2º:

> Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [de modo que], no âmbito de sua atuação, exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
>
> (Brasil, 2008)

Dentre os objetivos dos Ifs, um deles, segundo o artigo 7º, é "estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional" (Brasil, 2008).

Porém, há estudiosos do tema, como Silva I., por exemplo, que demonstram uma grande preocupação com o peso de responsabilidade que se deposita sobre os Ifs nessa missão de

agente de transformação social.

> Coloca-se sobre os ombros dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia uma responsabilidade hercúlea de superação do desemprego, quando é inegável que o desemprego estrutural é uma das características de corrente da dinâmica do capital.
>
> (Silva I., 2017, p. 63)

A EPT no Brasil, hoje, está em uma jornada rumo à integração com o ensino regular. Ela é tratada na mesma legislação do ensino regular. Nesse sentido, a EPT, como modalidade de ensino, está prevista no artigo nº 36 da LDB vigente (Lei nº 9.394/1996), que é a base fundamental da educação no Brasil (Brasil, 1996).

A LDB destina um capítulo exclusivo, além de alguns artigos complementares, para tratar desta modalidade de educação e estabelece que a EPT deve ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e desenvolvida em articulação com o ensino regular e por diferentes estratégias de educação continuada. Vejamos os artigos nº 36 a 40:

> A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...] A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [...] O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [...] A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [...] A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.
>
> (Brasil, 1996)

O objetivo do governo seria, portanto, a formação de cidadãos com conhecimento teórico e também prático, permitindo-lhes o desenvolvimento de uma visão científica sobre os fenômenos sociais, pensamento crítico a respeito de seu papel e posição na sociedade e formação técnica que lhe trouxesse segurança profissional e boas expectativas quanto ao futuro.

Em que pese a proposta governamental, – e o fato de que a EPT é a 'salvação' imediatista de milhões de pessoas, que encontram nela uma fonte de esperança – o desenho do processo de ensino profissional apresentado na legislação brasileira não pode ser considerado pleno em sua missão de preparar um cidadão consciente, pois o que se observa é um enviesamento tendencioso à atender, quase sempre, os controversos interesses do mercado e do capital.

A EPT no Brasil, hoje, ao mesmo tempo em que é válida e útil para 'socorrer' uma parcela da população, que é carente de apoio do Estado, tem se submetido aos propósitos do capital e do mercado.

Frigotto (2001), por exemplo, entende que a EPT atual está inserida em um modelo de desenvolvimento que concentra renda nas mãos de poucos, prejudica as classes menos favorecidas e exclui as pessoas, associando-se à uma ideia de adestramento e conformismo, apesar dos discursos oficiais e da utilização de concepções de uma educação polivalente e abstrata.

Por isso, hoje, forma-se um cidadão que não se move e que reage pouco, além de construir uma visão individualista, não habilitando o cidadão para a profissão, apenas o moldando para ser um empregável disponível no mercado de trabalho, sob mandos e desmandos do capital, com suas facetas contemporâneas (Frigotto, 2001).

A questão da segurança profissional também é objeto de ceticismo nas observações de Silva I. (2017), que rejeita a noção de que a EPT no Brasil possa levar à completa superação da

exclusão social. Ela comenta que as ações do Estado frequentemente estiveram em consonância com os interesses da classe dominante, independentemente da mensagem subjacente no processo de expansão da Rede Federal de EPT, que sugere que o aprimoramento profissional poderia atenuar a exclusão, independentemente do contexto econômico. Contudo a autora deposita as expectativas nas próprias instituições, explicando que a história mostra que a EPT, por si só, ao longo do tempo, tem transposto as barreiras que o sistema impõe a ela. Cita a boa qualidade que o ensino tem alcançado, atribuindo esse êxito ao entendimento e enfrentamento às estratégias do poder, pois esse é o caminho para uma práxis transformadora.

Voltando às leis, em continuação ao processo de integração do ensino regular com o profissional, o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) avançou rumo à evolução da EPT no Brasil, ao estabelecer duas metas importantes: metas nº 10 e nº 11 (Brasil, 2014).

A meta nº 10 se refere à disponibilidade de, pelo menos, 25% das matrículas de ensino regular de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada com a EPT e a meta nº 11 se refere à intenção de triplicar o número das matrículas da EPT de Nível Médio e que pelo menos 50% seja no segmento público (Brasil, 2014).

Essas metas, no entanto, não estão sendo cumpridas de maneira satisfatória. Isso é o que revela um relatório divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA)[3], em 2022 (CAMPANHA, 2022).

---

[3] A Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CAMPANHA é uma entidade que trabalha na defesa e promoção dos direitos educacionais e tem como missão atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.

Quanto à meta nº 10, o relatório indicou que o percentual de matrículas de ensino regular de jovens e adultos integrado à EPT caiu de 2,8% em 2014 para 2,2% em 2021, demonstrado um retrocesso do que já era precário (CAMPANHA, 2022).

No que se refere à meta nº 11, o relatório revelou que o número de matrículas da EPT de Nível Médio em 2021 era apenas 21,3% maior que em 2013 (ano base); por outro lado, a segunda parte da meta foi atingida: em 2021, o setor público era o responsável 100% das matrículas na modalidade (CAMPANHA, 2022).

Regulamentando a EPT em todo Brasil, as DCN Gerais para a EPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021) dividem a EPT em Qualificação Profissional Inicial e Continuada, EPT de Nível Médio e EPT de Nível Superior.

A Qualificação Profissional Inicial e Continuada é a oferta de cursos que objetivam inserir ou reinserir jovens e adultos no mercado de trabalho, preparando-os para a vida produtiva e social; além dos cursos de livre oferta, abertos à comunidade em geral, abrangem-se os cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema de ensino regular, com duração de no mínimo 160 horas, e que servem como pré-requisito para a posterior continuação dos estudos na área afim (Brasil, 2022a).

Esta vertente da EPT está disponível nas redes públicas de EP federal, estadual e municipal, no Sistema S, nas escolas habilitadas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e nas instituições privadas de EPT, além de poder ser ofertado, em se tratando dos cursos livres, por empresas, associações de classe, sindicatos, igrejas, ong´s, etc (Brasil, 2022a).

A EPT de Nível Médio é ofertada por diversas instituições dos sistemas federal, estadual, distrital e municipais de ensino, sendo que todos possuem currículos estruturados de

acordo com as DCN para a EPT de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012) (Brasil, 2012; 2022b).

As DCNs para a EPT de Nível Médio, segmenta a EPT de Nível Médio por eixos tecnológicos, que são agrupamentos de cursos com temática similar; esses eixos tecnológicos possibilitam itinerários formativos flexíveis, pois permitem que o estudante possa fazer até 3 etapas, consecutivas ou não, de um mesmo curso, já ficando apto para atuar na profissão desde o momento em que termina a primeira etapa (Brasil, 2012; 2022b).

As etapas são (Brasil, 2022b):

a) Habilitação Profissional Técnica, que forma um profissional fundamentado em conhecimento científico e tecnológico, capaz de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e de compreender os processos de melhoria contínua dos setores de produção e serviços; com carga horária variando entre 800 e 1.200 horas, os cursos podem ocorrer de forma integrada com o ensino, ou subsequente, para aqueles estudantes que já concluíram esta etapa;

b) Qualificação Profissional Técnica, que é uma capacitação específica, modular, destinada ao desenvolvimento de competências básicas para o exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho, contemplando saídas intermediárias do plano curricular da habilitação profissional respectiva, com um mínimo de 20% da carga horária da habilitação;

c) Especialização Profissional Técnica, composta de cursos voltados ao aperfeiçoamento do habilitado para que este se especialize em determinado seguimento profissional; a carga horária mínima corresponde a 25% da respectiva habilitação profissional.

Em relação ao Ensino Superior, a EPT está nas graduações e pós-graduações. Na graduação, trabalha a formação

de profissionais especializados em áreas científicas e tecnológicas, que poderão atuar em áreas profissionais específicas de produção e inovação científico-tecnológica, bem como de gestão de processos. Na pós-graduação, compreende programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) recomendados pela CAPES bem como *lato sensu* (especialização) em áreas conexas à graduação tecnológica. Em ambos os segmentos há várias instituições que ofertam as formações, tanto na Rede Federal de EPT quanto nas redes estaduais, no Sistema S e em instituições privadas de ensino superior (Brasil, 2022c).

A EPT, atualmente, em nível nacional e em Goiás, atende um enorme contingente de jovens e adultos e tem apresentado uma curva crescente nos últimos anos, apesar de todos os enormes desafios e gargalos enfrentados constantemente.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acompanha anualmente os registros de matrículas na EPT no Brasil. Segundo o instituto, em 2019[4], em todo o país, aconteceram 682.929 matrículas nos cursos de Qualificação Profissional Inicial e Continuada, 1.874.974 matrículas na EPT de Nível Médio, 513.024 matrículas na EPT de graduação presencial, 710.827 matrículas na EPT de graduação à distância, 337.749 matrículas na EPT de pós-graduação acadêmica e 63.015 matrículas na EPT de pós-graduação profissional (Brasil, 2019a).

Um detalhe interessante, em relação à EPT de nível médio, se refere ao objetivo brasileiro de integração do ensino regular com a EP, em especial no Ensino Médio: os dados mostram que no Brasil o percentual de matrículas em cursos técnicos integrados (ensino regular e profissional) é muito baixo em relação ao total das matrículas dos cursos de Nível Médio como um todo; em 2019, apenas 595.706 matrículas foram

[4] O relatório mais recente disponibilizado pelo INEP se refere ao ano de 2019.

realizadas em cursos técnicos integrados (Ensino Médio integrado ao Profissional), incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, praticamente 32% das 1.874.974 matrículas da EPT de Nível Médio (Brasil, 2019a).

O INEP também faz levantamento dos percentuais de oferta de vagas sob responsabilidade do setor público e do setor privado[5]; em 2019, a Qualificação Profissional Inicial e Continuada foi mais ofertada pelo setor privado – 618.767 matrículas, contra 64.162 do setor público, a EPT de Nível Médio foi mais ofertada pelo setor público – 1.106.056 matrículas, contra 768.418 do setor privado, a EPT de Graduação foi mais ofertada pela iniciativa privada – 1.050.803 matrículas, contra 173.021 no setor público, e a EPT de Pós-Graduação (modalidade Profissional) foi mais ofertada pelo setor público – 47.448 matrículas, contra 15.567 do setor privado (Brasil, 2019a).

Em relação ao Estado de Goiás, os dados mostram que nos cursos de Qualificação Profissional Inicial e Continuada foram 30.681 matrículas, na EPT de Nível Médio foram 30.282 matrículas, na EPT de graduação presencial foram 12.901 matrículas, na EPT de graduação à distância foram 17.580 matrículas, na EPT de pós-graduação acadêmica foram 7.139 e na EPT de pós-graduação profissional foram 1.570 matrículas (Brasil, 2019a).

Quanto aos cursos técnicos integrados de nível médio, à mesma maneira do Brasil, o Estado de Goiás também caminha a passos lentos nesse quesito, quando se compara o percentual de matrículas nessa modalidade com as matriculas dos cursos de Nível Médio como um todo – apenas 9.186 matrículas foram realizadas em cursos técnicos integrados, incluindo EJA, ou seja,

[5] Especificamente para fins estatísticos, o INEP considera as entidades do Sistema S como privadas, tendo em vista sua independência administrativa do poder público.

aproximadamente 30% das 30.282 matrículas da EPT de Nível Médio (Brasil, 2019a).

Quanto à distribuição das matrículas entre as instituições públicas e privadas, no Estado de Goiás, a Qualificação Profissional Inicial e Continuada é predominantemente ofertada pelo setor privado – 22.077 matrículas, contra 8.604 do setor público, a EPT de Nível Médio é mais ofertada pelo setor privado – 17.550 matrículas, contra 12.732 do setor público, a EPT de Graduação é predominantemente ofertada pela iniciativa privada – 26.922 matrículas, contra 3.559 do setor público, a EPT de Pós-Graduação (modalidade Profissional), tem a maioria das vagas ofertadas pelo setor público – 1.486 matrículas, contra 84 do setor privado (Brasil, 2019a).

Ainda sobre o Estado de Goiás, com o advento da Lei nº 11.892/2008, que criou os Ifs, o estado foi contemplado com duas dessas instituições: o IFG e o IFGOIANO. O IFG nasceu da transformação do CEFET-GO, ficando com a sede em Goiânia, e o IFGOIANO nasceu mediante a integração dos CEFET´s de Rio Verde e Urutaí, bem como da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, ficando com sua sede também em Goiânia (Brasil, 2008).

Juntos, os dois IFs de Goiás oferecem centenas de cursos e possuem milhares de estudantes; no IFG, por exemplo, em 2022 foram ofertados 241 cursos, para mais de 18 mil estudantes, em 16 unidades (Brasil, 2022g).

Em 2019 os dois IFs de Goiás tiveram, ao todo, 1.191 matrículas na EPT de Graduação naquele ano; o número representa quase 4% das 30.481 matrículas de graduação do Estado (Brasil, 2019a).

Além dos IFs existentes no Estado de Goiás, diversas entidades do Sistema S também atuam no Estado, com um grande número de matrículas e unidades distribuídas em diversos municípios, ofertando dezenas de cursos – entre elas, podemos

destacar a presença do SENAI, do SENAC e do SENAT; em 2019, as unidades goianas dessas três entidades, juntas, tiveram 22.077 matrículas na Qualificação Profissional Inicial e Continuada, ou seja, próximo de 72% das 30.681 matrículas da modalidade no Estado (Brasil, 2019a).

O Governo Estadual, por sua vez, disponibiliza a Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG), criada através da Lei nº 20.976, de 2021, cujo projeto também é voltado à formação técnico-profissional dos cidadãos do Estado de Goiás.

O objetivo principal da EFG é elevar a qualidade educacional, científica e tecnológica de Goiás, colaborando com o aumento das oportunidades de emprego e redução das desigualdades sociais; dessa forma, a EFG desenvolve seu trabalho através de trilhas de conhecimento, estruturadas nos eixos de Cultura e Design, Informação e Comunicação, e Gestão e Negócios (Goiás, 2022c).

A EFG tem como proposta atender as demandas de formação de profissionais que dominem tecnologias inovadoras, como inteligência artificial, internet das coisas e robótica, por exemplo, dentre outras (Goiás, 2022c).

Em 2021 e 2022, a EFG disponibilizou 567 cursos diversos à população goiana, distribuídos entre as Unidades Basileu França e José Luiz Bittencourt, localizadas em Goiânia, Sarah Kubitschek, localizada em Santo Antônio do Descoberto, e Luiz Rassi, localizada em Aparecida de Goiânia. Nesse mesmo período, 3.954 pessoas concluíram cursos e estão preparadas e aptas para atender as exigentes demandas do mercado de trabalho, em diversos municípios do Estado. Para 2023, o governo de Goiás liberou 2.806 novas vagas de diversos cursos; as vagas foram destinadas às pessoas com 16 anos ou mais, que possuíssem Ensino Fundamental (Goiás, 2022a; 2022b).

No que se refere ao número de estabelecimentos ofertantes da EPT em todo o Brasil, o INEP também monitora

esses dados; o relatório referente a 2019[6], apresentou os dados relativos à quantidade de estabelecimentos da EPT de Nível Médio[7], indicando que em todo o Brasil, naquele ano, haviam 6.150 estabelecimentos que ofereciam a EPT nessa modalidade, sendo que destes, 2.468 trabalhavam a modalidade de EPT de Nível Médio integrada ao ensino regular, ou seja, pouco mais de 40%. Quanto à dependência administrativa, em todo o território nacional eram 3.293 estabelecimentos públicos e 2.857 estabelecimentos privados (Brasil, 2019a).

Em relação ao Estado de Goiás, em 2019 havia 113 estabelecimentos no Estado ofertando a EPT de Nível Médio, sendo que destes, 49 adotavam a modalidade de EPT de Nível Médio integrada ao ensino regular, ou seja, pouco mais de 43%. Quanto à dependência administrativa, 45 eram públicos e 68 eram privados (Brasil, 2019a).

A respeito da integração entre EPT e ensino regular, almejado pelo governo e desenhado na legislação, os dados mostram que, tanto em nível nacional quanto estadual, esta proposta ainda está caminhando a passos lentos.

Em relação ao local dos estabelecimentos da EPT de Nível Médio no Estado de Goiás, em 2019 só existiam essas instituições em 44 dos 246 municípios goianos (ou seja, em menos de 18% deles); dessas 44 cidades, 23 eram contempladas com mais de uma opção de instituição e 21 tinham apenas um estabelecimento (Brasil, 2005).

Em relação à concentração de estabelecimentos em poucos locais, os dados mostram que, dos 113 estabelecimentos,

---

[6] O relatório mais recente disponibilizado pelo INEP se refere ao ano de 2019.

[7] O relatório não apresentou dados relativos à quantidade de estabelecimentos que trabalham com a Qualificação Profissional Inicial e Continuada e nem em relação ao número de instituições que disponibilizam a EPT de Nível Superior.

22 instituições estavam concentradas na capital do Estado – Goiânia, ou seja, quase 20% do total; além disso 8 municípios (incluindo Goiânia) concentravam 56 estabelecimentos – praticamente 50% do total (Brasil, 2019a).

Isso evidencia que o projeto de expansão territorial da EPT através de parceria da união com outros entes e entidades, constante na Lei nº 11.195, de 2005, não surtiu o efeito esperado ao longo dos anos (Brasil, 2005).

Quanto à atuação na docência da EPT, as DCNs Gerais para a EPT orientam sobre a qualificação mínima exigida de seus professores, conforme o grau do saber transmitido, sendo que (Brasil, 2021a):

a) O corpo docente da Qualificação Profissional Inicial e Continuada pode ser composto por instrutores de nível médio, com respectiva competência técnica comprovada, ou de nível superior, com graduação e experiência profissional na área de atuação, quando se tratar de cursos na área da tecnologia;

b) Para ministrar aula na EPT de Nível Médio, a norma estabelece ser necessário ter graduação;

c) Para o magistério na EPT de Graduação e de Pós-Graduação, é exigido, no mínimo, o título de Mestre, em conformidade com o previsto na LDB.

A quantidade de professores atuantes na EPT no Brasil também é acompanhada pelo INEP; dados do instituto, referente a 2019[8], mostram que em todo o Brasil existiam 127.714 professores atuando na EPT de Nível Médio, 51.138 na EPT de Graduação e 81.646 na EPT de Pós-Graduação. Quanto à qualificação desses docentes, o INEP informa que eram 120.817

[8] O relatório mais recente disponibilizado pelo INEP se refere ao ano de 2019.

professores graduados, sendo que destes, 69.619 eram licenciados e 51.201 eram bacharéis (Brasil, 2019a).

A docência da EPT no Estado de Goiás, em 2019 contava com 2.399 professores na EPT de Nível Médio, 1.313 na ETP de Graduação e 1.982 na EPT de Pós-Graduação. Quanto à qualificação, 2.243 possuíam graduação em nível superior, sendo 792 licenciados e 1.451 bacharéis (Brasil, 2019a).

Quanto aos vínculos empregatícios dos docentes da EPT com as instituições, são bem variadas as formas de contrato e prestação de serviço, a depender, principalmente, da dependência administrativa do estabelecimento (se é público ou privado). Souza (2005) explica que o corpo docente da EPT é bastante diversificado em vários aspectos, tais como: (a) formas de recrutamento e seleção, (b) regime de contratação, (c) maior ou menor estabilidade, (d) condições de trabalho, (e) remuneração, e (f) importância da docência para o professor (atividade primária ou secundária).

Nesse contexto de docência na EPT, se inserem os pedagogos, sobre os quais abordamos a partir de agora.

## A Pedagogia

A Pedagogia sempre foi, ao longo do tempo, um termo correlato de educação e a partir do século XIX houve uma tendência a se utilizar o termo Pedagogia de forma genérica para indicar a relação da ideia da educação em si com o processo educativo, feito de forma consciente, ou seja, Pedagogia passou a significar a metodologia a ser usada na educação. Esse fenômeno (elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo) durante bastante tempo foi associado à questão da formação de professores, resultando no processo de criação de Escolas Normais, como instituições responsáveis por

formar professores (Saviani, 2020).

Esta proximidade teórica entre educação e Pedagogia se deve ao fato de que, de alguma forma, toda a Pedagogia está contida na teoria da educação, a despeito, vale salientar, de que não é toda teoria da educação que pode ser definida como Pedagogia – isso porque a ideia de Pedagogia diz respeito a uma teoria construída em razão e a partir da prática educativa (Saviani, 2020).

A Pedagogia, como teoria da educação, procura equilibrar, de alguma forma, a questão da relação educador-educando, de maneira ampla, ou, no caso da escola, a relação docente-discente, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não são Pedagogias as teorias que estudam a educação pelo sentido de sua conexão com a sociedade, sem o objetivo de elaborar diretrizes que norteiem a atividade educativa (Saviani, 2020).

Durante os anos, as concepções filosóficas e discussões teóricas a respeito da Pedagogia vicenciaram mudanças de rumo, dependendo do contexto e dos partícipes do processo, mas a história, como veremos a seguir, evidencia que as lutas e enfrentamentos dos desafios foram constantes.

Nos 300 anos iniciais da colonização brasileiral, a Pedagogia esteve presente no modelo estrutural de ensinamento dos jesuítas, sem que, contudo, o termo 'Pedagogia' fosse explicitamente falado. Esse período inicial da educação no Brasil, comandado pelos padres jesuítas, foi muito caracterizado e marcado pela oferta integrada da educação formal com as práticas religiosas da catequização dos indígenas e dos colonos (Saviani, 2020).

Sob a gestão de José de Anchieta, o modelo educação vigente no início do Brasil foi fruto de adaptação ao contexto temporal, em que se precisava, segundo a ótica jesuítica, trabalhar a educação e a evangelização de maneira simultânea, somando aos

ensinamentos educacionais o proselitismo religioso, que buscava, principalmente através das crianças, alcançar os adultos.

> A teoria da educação (pedagogia) vigente no primeiro século da colonização brasileira traduziu, para efeitos da organização e orientação da prática educativa levada a efeito pelos jesuítas, a concepção tradicional religiosa, isto é, a filosofia da educação católica ajustando-a às condições particulares da nova colônia. Pela peculiaridade de constituir-se numa pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições específicas da terra descoberta por Cabral, ela distingue-se das demais iniciativas dos jesuítas sendo portadora de uma originalidade que se expressa de forma apropriada na denominação 'pedagogia brasílica'.
>
> (Saviani, 2020, p. 90)

Esse padrão de educação mesclada à religião durou até meados do século XVIII, quando iniciaram as reformas pombalinas da instrução pública, voltando a responsabilidade das diretrizes educacionais ao Estado e introduzindo ideais laicos, sob inspiração do Iluminismo (Saviani, 2020).

No Brasil, o termo 'Pedagogia' apareceu de maneira oficial, pela primeira vez, em 1826, quando Januário da Cunha Barbosa apresentou no parlamento um projeto de lei que instituía um sistema completo de educação, fracionado em 4 etapas, sendo que a primeira dessas etapas – elementar/básica – seria denominada 'Pedagogias' (Saviani, 2020).

Um pouco antes disso, em 1817, o termo 'Pedagogias' até chegou a ser debatido quando da criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, mas, naquele momento, o assunto se tornou tão controverso que preferiu-se retirar a palavra do texto da lei. A polêmica se referia à origem e ao sentido original do vocábulo (Saviani, 2020).

Entendendo a necessidade de formar professores para a condução da educação, a partir de 1835, o Brasil começou a oferecer o ensino para a formação docente, no modelo europeu, criando as Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro foi a

primeira a iniciar o processo, abrindo em Niterói a primeira Escola Normal do país, destinada a formar professores para a ministração de aula na escola primária (Saviani, 2020).

Nos anos seguintes, entre 1836 e 1890, diversos outros estados também abriram unidades desse modelo de escola, contudo, só por volta de 1870 é que a via normalista de formação de professores passou a ter relativa estabilidade. Em relação ao Estado de Goiás, o mesmo só foi beneficiado com uma unidade da Escola Normal cinco décadas depois da primeira, exatamente no ano de 1884 (Saviani, 2020).

Quanto ao que se ensinava nas Escolas Normais, o conteúdo era bem prático: as Escolas Normais tinham um currículo igual ao das Escolas de Primeiras Letras, pois o que se esperava era que os docentes deveriam dominar totalmente os conteúdos que seriam repassados às crianças, ignorando, ou deixando em segundo plano, a questão da capacitação didática e pedagógica de maneira proposital (Saviani, 2020).

A Pedagogia, como conhecida hoje, começou a se estruturar no Brasil nos anos 1930, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, e regulamentou o Curso de Pedagogia naquela faculdade. O Decreto-lei previa um Curso de Pedagogia com duração de 3 anos, contemplando 15 matérias e o concluinte teria o título de bacharel (Brasil, 1939).

O Decreto-Lei nº 1.190/1939 esclarecia que os pedagogos, sendo bacharéis, poderiam ocupar cargos técnicos do Ministério da Educação (MEC). Para atuar como docente, a norma exigia que o pedagogo complementasse a formação com um curso chamado 'Didática', com duração de 1 ano, e a partir disso ele também seria considerado licenciado em Pedagogia (Brasil, 1939).

É importante ressaltar, no entanto, que o modelo de currículo desenhado não contemplava as questões fundamentais

da educação em si, mas focava em assuntos generalistas, cujas temáticas eram comuns às outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, ciências e letras, não oportunizando que temas e problemas de educação fossem, de fato, trabalhados.

Em vez de permitir o desenvolvimento da Pedagogia, acabou por prendê-la em uma solução que acreditava-se ser amplamente válida, em termos resolutivos, aumentando gradativamente os desafios não enfrentados. Assim, partindo-se de uma suposição de que o perfil profissional do pedagogo já estava consolidado, desenvolveu-se um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia, visto como um técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como docente, sem ficar claro, no entanto, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo e quais matérias o licenciado em Pedagogia poderia lecionar, por exemplo (Saviani, 2020).

Os anos 1930 foram marcados por intensas discussões políticas e várias correntes filosóficas disputavam espaço nos centros de decisão. Essas controvérsias também influenciavam o campo da educação, especialmente nos Cursos de Pedagogia. Em 1935, por exemplo, um episódio destacou-se: lideranças católicas confrontaram o governo com questionamentos severos. Alegavam que dirigentes de universidades promoviam linhas políticas que desviavam a juventude das tradições brasileiras (Saviani, 2020).

Respondendo a esses desafios, a Igreja Católica criou suas próprias instituições de ensino superior. Em 1941, foi fundada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO) e, em 1946, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Além das instituições, a Igreja desenvolveu manuais didáticos específicos para matérias de Pedagogia e didática, consolidando sua filosofia de educação (Saviani, 2020).

Em 1969 o Curso de Pedagogia sofreu mudanças devido à edição do Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de

Educação (CFE). Antes da reformulação, o curso era composto por bacharelado seguido de licenciatura. Com as novas diretrizes, foi dividido em duas bases: uma inicial, comum a todos, e uma complementar, que variava conforme a área de especialização escolhida pelo estudante, voltada para a docência ou atividades administrativas, como administração, supervisão e inspeção (Silva C., 1999).

Esse modelo manteve a flexibilidade, mas nivelou os conhecimentos básicos. Uma das principais mudanças foi que, agora, o estudante recebia um único diploma, independentemente de sua especialização (Silva C., 1999).

A questão da especialização do pedagogo, prevista no parecer do CFE, objetivava desfazer, definitivamente, o caráter generalista do curso e do pedagogo, que, ironicamente, era definido como "especialista em generalidades ou, jocosamente, como especialista em coisa nenhuma" (Saviani, 2020, p. 59).

A introdução de habilitações no curso de Pedagogia tinha o objetivo de formar técnicos especializados para funções teoricamente bem definidas no contexto das escolas e sistemas de ensino. A expectativa era de que existisse um mercado de trabalho já estabelecido, buscando profissionais com essa formação específica (Saviani, 2020).

No entanto, essas suposições não se concretizaram na prática. As funções desses supostos especialistas não estavam claramente delineadas e, consequentemente, o mercado de trabalho previsto para eles não se mostrou tão sólido quanto se imaginava (Saviani, 2020).

Os anos 1970 e 1980 foram marcados por intensas discussões na área da Pedagogia. A principal preocupação era com a identidade do pedagogo e o conteúdo programático do curso. Muitas iniciativas surgiram com o intuito de repensar a estrutura e os objetivos dessa formação.

Estas mobilizações reacenderam o debate, possibilitando a troca de experiências entre as instituições e a avaliação de políticas educacionais que poderiam afetar diretamente os educadores. Nesse cenário, Goiás assumiu papel de destaque: em 1980, a Universidade Federal de Goiás (UFG) mobilizou educadores de todo o Brasil para discutir e advogar pela reforma nos cursos de formação de educadores (Saviani, 2020; Brasil, 2015b).

Em 1983, a Universidade Federal de Goiás (UFG) passou por uma transformação no currículo do Curso de Pedagogia. Ela se tornou a primeira universidade do país a eliminar habilitações voltadas para atividades administrativas e supervisão escolar. A partir daquele momento, a UFG definiu a docência como a principal identidade do curso (Saviani, 2020).

Com essa mudança, o foco passou a ser na formação do pedagogo especificamente como professor das séries iniciais do primeiro grau[9] e também das matérias pedagógicas do segundo grau[10] (Brasil, 2015b).

Apesar disso, em 1996, a LDB manteve o entendimento de que os pedagogos, além de docentes da educação escolar básica, devem estar aptos para trabalharem em ambientes fora de sala de aula, administrando, planejando e inspecionando ambientes escolares, além de prestarem orientação educacional, conforme os artigos 61 a 64 da referida lei:

---

[9] A partir da edição da Lei nº 9.394/1996, o primeiro grau passou a ser denominado Ensino Fundamental, sendo que as séries iniciais correspondem aos cinco primeiros anos.

[10] A partir da edição da Lei nº 9.394/1996, o segundo grau passou a ser denominado Ensino Médio.

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica [os] trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas [e] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
>
> (Brasil, 1996)

As atribuições atuais dos pedagogos são, portanto, amplas e variadas, muito diferentes daquela definição primitiva simplista de Pedagogia, que é, em sentido estrito e literal 'condução de crianças', de forma que se abre um leque de possibilidades e alternativas onde estes educadores podem atuar.

Apesar da ratificação dos papéis do pedagogo, feita pela LDB, a decisão da UFG em 1983, de focar seu curso de Pedagogia na docência, foi o prenúncio de um modelo de formação que viria a prevalecer em um futuro distante, fato este que aconteceu em 2006, quando entraram em vigor as DCN para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), normativa que atualmente regulamenta os Cursos de Pedagogia no Brasil (Brasil, 2006).

As DCNs para o Curso de Pedagogia serviram para esclarecer alguns pontos confusos da LDB atual. Uma dessas questões é a confirmação de que o papel principal do pedagogo é, de fato, a docência, deixando as demais atividades como de segunda importância na vida desse profissional.

As DCNs para o Curso de Pedagogia não alteraram e nem invalidaram o texto da LDB – apenas trataram de fortalecer a identidade do pedagogo como docente, deixando evidente que o escopo do curso deve ser a formação de professor, e não de profissionais para serviços administrativos (Boccia, 2016).

Vejamos o conceito de 'docência', sob a ótica das DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu artigo 2º:

> Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.
>
> (Brasil, 2006)

Em relação à docência, ainda no artigo 2º, as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia especificam quais são as áreas possíveis de atuação docente dos pedagogos:

> Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> (Brasil, 2006)

Vejamos ainda o que as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia falam, em seu artigo 4º, sobre o propósito dos cursos:

> Formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> (Brasil, 2006)

Por fim, o artigo 8º determina que deve haver o estágio curricular durante o curso de graduação em Pedagogia, de modo a ampliar a experiência profissional dos estudantes, especificando,

no caso, a EJA (Brasil, 2006).

O que se tem hoje, portanto, é um arcabouço legal que expande bastante as possibilidades e abre novos horizontes para os pedagogos, ao autorizar sua atuação, para além da docência nas séries iniciais da educação básica e na EJA, também na EPT, na ministração de cursos que sejam relacionados ao ambiente administrativo escolar, conforme podemos ver, compiladamente, nos artigos 2º ao 9º:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência [...] em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; [além disso], o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério [...] nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [Destaca-se ainda que], nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...] na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar. [Por fim, salienta-se que] os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência [...] nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base [na Resolução CNE/CP nº 1/2006].
>
> (Brasil, 2006)

Contudo, apesar da atual amplitude do campo de atuação docente do pedagogo, o tema não deixa de ser complexo e controverso. Essa situação se dá porque há algumas questões históricas que não foram elucidadas pela LDB vigente e nem pelas atuais DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Sobre isso, Boccia (2016, p. 45) explica que há ambiguidades existentes ao longo da história do Curso de Pedagogia no Brasil que ainda perduram e têm influências significativas no curso até hoje, com possibilidades de soluções em aberto; essas ambiguidades históricas "estão no campo das indefinições dos espaços de formação ou do tipo de formação que o curso ofereceu aos seus egressos".

A LDB apresenta certas ambiguidades quanto aos espaços da formação de pedagogos. Por exemplo, o artigo nº 62 não delimita claramente os locais específicos para esta formação, mencionando tanto universidades quanto institutos superiores de educação como possíveis espaços. Essa ambiguidade se estende aos artigos 63 e 64. Eles distinguem o professor do especialista em educação, indicando locais diversos para a formação de cada um. Enquanto o professor seria formado em institutos superiores de educação, o especialista em educação teria sua formação em faculdades, universidades ou mesmo em nível de pós-graduação (Boccia, 2016).

Em síntese, a história da Pedagogia no Brasil mostra um passado de batalhas e de conquistas paulatinas, e um presente que exige vigilância constante para que se tenha um futuro melhor, de maior valorização e reconhecimento destes profissionais. Superando diariamente os desafios históricos enfrentados, a Pedagogia no Brasil segue rompendo barreiras e tentando seguir em seu propósito de atuação nas diferentes ramificações propostas e permitidas pela legislação em vigor.

A respeito dos números da Pedagogia no Brasil, relatório do INEP, referente a 2021, relata a existência de 1.851 cursos de Pedagogia em todo o território nacional naquele ano; quanto à dependência administrativa, 1.384 eram ofertados pela iniciativa privada e 467 pelo setor público; em relação à novas vagas oferecidas naquele ano, foram 983.125 vagas para os cursos de Pedagogia em todo o Brasil, sendo 935.817 vagas na iniciativa

privada e 47.308 no setor público; quanto aos concluintes, foram formados 165.439 novos pedagogos em todo o Brasil, sendo 148.459 oriundos de estabelecimentos privados e 16.980 de instituições públicas (Brasil, 2021b).

Em relação ao Estado de Goiás, em 2021 eram 72 cursos de Pedagogia, presentes em 37 municípios, dos quais, em 10 deles havia mais de um curso; é importante destacar que essa quantidade de cidades (37) representa apenas 15% dos municípios goianos, que são 246 – ou seja, a esmagadora maioria das cidades não tem, no município, curso de Pedagogia; o relatório mostrou ainda que em apenas 4 cidades estão concentrados quase metade dos cursos ofertados: 31 dos 72 cursos se localizam nos municípios de Goiânia (com 17 cursos), Anápolis (com 5 cursos), Luziânia (com 5 cursos) e Aparecida de Goiânia (com 4 cursos) (Brasil, 2021b).

Quanto à dependência administrativa, dos 72 cursos goianos de Pedagogia, 42 eram ofertados pela iniciativa privada e 30 pelo setor público; em relação às novas vagas, foram ofertadas 7.836 vagas pela iniciativa privada e 1.806 pelo setor público; essas 9.642 novas vagas foram disponibilizadas em 69 cursos, já que os cursos das cidades de Ipameri, São Miguel do Araguaia e Silvânia não abriram novas turmas, indicando que os números de cursos goianos podem reduzir. Quanto às vagas disponibilizadas em Goiás, o levantamento mostrou que há desigualdade nesse aspecto, considerando que mais de 2/3 das novas vagas foram para o município de Goiânia e que 10 municípios concentravam 80% das vagas de todo o estado (Brasil, 2021b).

Em relação aos concluintes, ou seja, a novos pedagogos em Goiás no ano de 2021, os dados mostram que foram 5.876 egressos; apesar de se ter a necessidade de pedagogos em todas as localidades, o relatório do INEP revela que, dos 246 municípios do estado, só 71 cidades ganharam ao menos um novo pedagogo no ano de 2021 – esse número representa menos de 30% das

cidades goianas, ou seja, mais de 70% dos municípios não receberam, sequer, um novo pedagogo no ano de 2021 (Brasil, 2021b).

Ter apenas 30% dos municípios recebendo novos pedagogos é um dado preocupante e também confirmador do déficit de docentes que há no Brasil como um todo, e que é tema constante de lutas da classe de educadores.

A divulgação da localidade onde se encontram os concluintes se baseia no município de domicílio do egresso, objetivando retratar a realidade da disponibilidade de docentes por município no Brasil; por isso, o número de municípios que tiveram concluintes em 2021 em Goiás (71) é maior que o número de municípios que disponibilizam os cursos de Pedagogia (37); esse detalhe traz à toda uma dura realidade da educação brasileira: pessoas que necessitam se deslocar (diariamente, ou se mudar temporariamente) das suas cidades de origem para fazer uma graduação em outra cidade.

Quanto à distribuição geográfica dos formandos, Goiânia também se destaca muito nesse quesito: foram 1.390 concluintes, ou seja, quase 1/4 dos novos pedagogos de Goiás foram oriundos da capital; em Goiânia, vale ressaltar, o IFG oferta o Curso de Pedagogia e, dessa forma, é interessante pensar que o instituto, por ser da própria Rede Federal de EPT, cumpre o disposto na legislação que estabelece a necessidade de abordagem da EPT na formação docente das licenciaturas, de maneira que, imaginar que uma parte desses quase 1/4 dos novos pedagogos de Goiás foram formados na instituição acaba por criar boas expectativas sobre o assunto.

Ainda analisando a questão, percebemos que há uma grande concentração de concluintes em um número muito reduzido de localidades: apenas essas 14 cidades representaram mais de 70% dos egressos do curso de Pedagogia em Goiás em 2021. Em relação à origem dos egressos, dos 5.876 egressos de

Goiás, 5.058 eram originários de estabelecimentos privados e 818 saiam de instituições públicas (Brasil, 2021b).

Se de maneira geral os dados são preocupantes porque apenas 30% dos municípios goianos receberam novos pedagogos em 2021, por outro lado, falando especificamente sobre a possibilidade desses profissionais atuarem na EPT (falando especificamente, aqui, da EPT de Nível Médio), as estatísticas apresentam resultados bem mais tranquilizadores; isso porque, cruzando dados do relatório do INEP, referente à EPT em 2019, com dados do relatório de 2021, referente à Pedagogia, é possível verificar as cidades onde existiam estabelecimentos da EPT de Nível Médio em 2019 em paralelo às cidades onde surgiram novos pedagogos em 2021.

À luz dos dois relatórios, verificamos que em 22 cidades goianas que receberam novos pedagogos no ano de 2021 havia dois ou mais estabelecimentos de EPT de Nível Médio no ano de 2019, sendo que a maioria delas tinha mais de três instituições; outras 15 cidades contemplados com novos pedagogos em 2021 tinham, em 2019, ao menos um estabelecimento da EPT de Nível Médio (BRASIL, 2019a; 2021b).

Ainda comparando os dois relatórios, observamos que 5.196 concluintes da Pedagogia em Goiás em 2021, ou seja, mais de 88% dos 5.876 egressos, tinham a oportunidade de atuar na EPT (de Nível Médio) em sua própria localidade, na hipótese de ainda existir, em 2021, os estabelecimentos da EPT de Nível Médio apresentados no relatório de 2019. Além disso, os dados mostram que havia um razoável equilíbrio de proporcionalidade entre o número de concluintes e a quantidade de estabelecimentos da localidade, com poucas discrepâncias (Brasil, 2019a; 2021b).

Por outro lado, os dados mostraram que 680 dos 5.876 novos pedagogos, ou seja, quase 12% dos egressos em 2021, residiam em localidade sem estabelecimento para a EPT, a

considerar a hipótese de manutenção dos indicadores da EPT de Nível Médio referentes a 2019. Além disso, o cruzamento de dados indica outra situação, contrária à anterior: em 2021 não teve nenhum concluinte do curso de Pedagogia em 7 cidades que, em 2019, possuíam estabelecimento da EPT de Nível Médio (Brasil, 2019a; 2021b).

Em síntese, o que se percebe é que, de maneira geral, a grande massa de novos pedagogos surge exatamente nos locais onde há possibilidade de atuação na EPT, o que aumenta ainda mais a responsabilidade dos cursos em preparar estes profissionais para atuação na modalidade.

Falando em atuação do pedagogo na EPT, verificamos, à luz das autorizações das DCNs para o Curso de Pedagogia e das exigências das DCNs Gerais para a EPT, que os pedagogos podem lecionar na Qualificação Profissional Inicial e Continuada, na EPT de Nível Médio e na EPT de Graduação (caso tenham o título de mestre), estando aptos para ministrarem cursos na área denominada de Serviços e Apoio Escolar, bem como para atuarem como suportes pedagógicos de cursos diversos, além de poderem galgar posições de diretores, supervisores ou coordenadores, já que também são capacitados para esta finalidade durante sua formação.

A ministração de cursos na área de Serviços e Apoio Escolar está em consonância com a formação docente dos profissionais da Pedagogia, considerando que a LDB reconhece os pedagogos como aptos para atuar, além da docência, também na área, que é composta por alguns dos cursos que, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), são listados no eixo 'Desenvolvimento Educacional e Social', cujo escopo é coerente com os conhecimentos do profissional pedagogo. Os cursos são: (a) Técnico em Brinquedoteca, (b) Técnico em Desenvolvimento Comunitário, (c) Técnico em Multimeios Didáticos e (d) Técnico em Secretaria Escolar (Brasil, 2022e).

O eixo 'Desenvolvimento Educacional e Social' abrange o processo de planejar, executar e controlar ações educativas e sociais, bem como o desenvolvimento de consciência de conservação e cuidado com os ambientes e patrimônios, respeito à diversidade, inclusão social e melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2022e).

A matriz curricular dos cursos técnicos desse eixo contempla tópicos de leitura e produção de textos, bem como estatística, raciocínio lógico, ciência, tecnologia e tecnologias sociais, além de empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; também incluem comunicação, desenvolvimento interpessoal e legislação, assim como contempla políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança no trabalho, sem deixar de abordar ética profissional e responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental (Brasil, 2022e).

A atuação do pedagogo na EPT é, portanto, possível e necessária, pois os mesmos possuem conhecimentos singulares, específicos de sua formação, que permitem a realização de atividades que não são passíveis de execução, com a mesma técnica e qualidade, por outros profissionais de outras áreas, ainda que possuam cursos complementares.

Em relação à atuação do profissional da Pedagogia nos processos pedagógicos dos cursos da EPT, Oliveira e Fonseca (2020, p. 55) esclarecem com precisão que "o pedagogo possui como função principal realizar a mediação entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem".

Apesar da importância desse profissional, o trabalho dos pedagogos, enquanto sujeitos que apoiam o processo pedagógico na EPT, as vezes se torna difícil porque enfrentam muitas dificuldades, tais como o relacionamento com professores e gestores. Esta dificuldade é oriunda da própria trajetória percorrida pela Pedagogia ao longo do tempo, carregada de

ollhares equivocados por outros profissionais da educação – os pedagogos, muitas vezes ainda são enxergados, na Rede Federal da EPT, como profissionais do setor administrativo, e não como docentes. Esse olhar preconceituoso resulta no fortalecimento de pensamentos distorcidos sobre a Pedagogia, como a ideia de que o pedagogo é apenas um resolvedor de questões burocráticas. No entanto, para solucionar esse dilema, o diálogo aberto, franco, respeitoso e democrático é sempre a melhor saída (Oliveira; Fonseca, 2020).

Com esses desafios, para se alcançar o sucesso, o pedagogo atuante na EPT precisa ter, para além dos conhecimentos básicos sobre o ambiente escolar, entendimento razoável a respeito da legislação que a norteia, bem como sobre o processo de desenvolvimento humano, precisa ser hábil e competente para pesquisar a realidade escolar, conseguir fazer releitura do seu cotidiano, implementar mudanças necessárias, trabalhar em equipe, com a cooperação mútua de outros profissionais, de maneira a abrir alternativas para a escola, precisa dialogar muito com os colegas para se construir uma proposta pedagógica coletiva, que trará uma identidade forte à escola e faz-se necessário ainda que este profissional tenha competência teórica para orientar o processo pedagógico, sendo um articulador do processo pedagógico (Brandt; Nascimento; Magalhães; Silva, 2014).

Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014) ainda dizem que compete ao pedagogo que atua na EPT desenvolver e viabilizar um trabalho que garanta a qualidade do ensino, mediante incentivo e motivação de todos os segmentos da comunidade escolar, de modo que a vivência das práticas pedagógicas tenha significado profundo para que o estudante e o professor possam sentir-se entusiasmados com a EPT em que estão inseridos.

Antes, contudo, dessa jornada desafiadora de atuação de

pedagogo na EPT, é importante buscar compreender como se dá, realmente, o processo de formação desse profissional para atuar na EPT. O entendimento desse processo permite uma melhor compreensão sobre os porquês relacionados à sua atuação na EPT, considerando que a qualidade da capacitação durante o processo formativo é determinante para o desempenho profissional de qualquer ofício. Essa busca de esclarecimento é pauta do próximo capítulo.

# CAPÍTULO II

## Perspectivas gerais do processo de formação de pedagogos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica

Quanto à formação de professores para atuação na EPT, o artigo nº 53 das DCNs Gerais para a EPT traz orientações sobre o processo de formação de seus docentes, determinando que os sistemas de ensino viabilizem a formação de professores com conhecimento e domínio da temática EPT:

> A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas [e que] os sistemas de ensino devem viabilizar a formação [...], podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.
>
> (Brasil, 2021a)

Dessa forma, a EPT deve ser uma realidade no processo de formação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e precisa ser explicitamente abordada nos currículos (bacharelados e licenciaturas).

Contudo, é importante dizer que atuar no ensino de disciplinas convencionais para estudantes do ensino fundamental ou médio no sistema de ensino regular é diferente de atuar, mesmo sendo nas próprias disciplinas para as quais são formados, em cursos cujo objetivo é a formação profissional (Moura, 2015).

> [O docente da EPT precisa estar alicerçado em] bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano.
>
> (Machado, 2008, p. 18)

Considerando a importância de se ter todas essas qualificações, é urgente que se tenha um processo formativo adequado para a EPT nas licenciaturas, no entanto, nem sempre é isso que acontece.

Neste capítulo objetivamos demonstrar, principalmente, como o passado influencia no presente, no que diz respeito à formação docente para atuação na EPT, visto que alguns gargalos ora existentes são reflexos de situações outrora não ajustastadas de maneira adequada.

## Contextualização do cenário histórico geral da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica

Quando se observa a história da EPT, percebemos que os desafios e percalços para a formação de docentes para a EPT no Brasil sempre foram uma constante, caracterizados pelas idas e vindas, ou seja, pela descontinuidade dos modelos de formação docente planejados e executados para a área.

Entre 1917 e 1937, no estado do Rio de Janeiro, ocorreu a primeira iniciativa governamental brasileira voltada para a capacitação de docentes na EP com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás (Machado, 2008).

Seu propósito era formar professores e mestres destinados a atuar nas Escolas de Aprendizes e Artífices, que necessitavam de um corpo docente especializado. Ao concluir o

curso, esperava-se que os diplomados ocupassem vagas nas referidas escolas, preferencialmente próximas às suas residências (Lucas; Medeiros Neta, 2020).

No entanto, o modelo não alcançou o sucesso desejado. Embora 5.301 estudantes tenham se matriculado ao longo dos 20 anos de funcionamento, apenas 381 concluíram a formação, evidenciando uma baixa taxa de conclusão (Machado, 2008).

Em 1947, também no Rio de Janeiro, a Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial disponibilizou o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, que teve duração de 15 meses. Além disso, a comissão financiou a ida e estadia de dez diretores de escolas técnicas industriais aos Estados Unidos para participarem de um curso de gestão em uma instituição especializada parceira (Machado, 2008).

Machado (2008) relata que nos anos seguintes, uma série de normativas cuidaram de traçar o caminho a ser percorrido por aqueles que buscassem a docência na EP:

a) 1961: a LDB nº 4.024/1961 definiu dois caminhos para a formação de professores no Brasil: magistério do ensino médio (faculdades de filosofia, ciências e letras) ou educação técnica (cursos especiais) – porém a regulamentação demorou para acontecer, só ocorrendo em 1967 e 1968;

b) 1961: o MEC autorizou e regulamentou o registro dos professores do ensino industrial;

c) 1961: o CFE aprovou o curso especial de educação técnica em cultura feminina, focado em economia doméstica e trabalhos manuais;

d) 1965: o MEC estabeleceu o mínimo de 180 dias letivos e 800 aulas para o curso de didática do ensino agrícola;

e) 1965: O MEC criou a Universidade do Trabalho de Minas Gerais, que objetivava formar instrutores e professores de

temas específicos do ensino técnico industrial;

f) 1967: o MEC regulamentou o artigo da LDB nº 4.024/1961, que tratava dos cursos especiais para a educação técnica, definindo que esses cursos seriam destinados às pessoas com curso superior ou técnico, desde que nos currículos constassem as disciplinas escolhidas para lecionar;

g) 1968: a Lei nº 5.540/1968, chamada de Reforma Universitária, passou a exigir que todos os professores das disciplinas técnicas fossem diplomados em curso superior;

h) 1969: o Decreto-lei nº 464/1969 tratou de amenizar as exigências da Lei nº 5.540/1968, explicando que, na hipótese de não haver professores especialistas com curso superior em número suficiente, exames de suficiência realizados com o aval do CFE poderiam habilitar os não diplomados para o exercício da docência no ensino técnico, contudo, no prazo de cinco anos estes deveriam regularizar sua situação acadêmica;

i) 1969: o Decreto-lei nº 655/1969 organizou e regulamentou cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, de maneira a suprir a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior;

j) 1986: no âmbito do MEC, os órgãos destinados à formação docente para o ensino técnico foram extintos e suas responsabilidades foram absorvidas pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau, que abriu grupo de trabalho para a elaboração de uma proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau;

k) 1989: a proposta da Secretaria de Ensino de Segundo Grau de criação das licenciaturas específicas para o ensino técnico foi encaminhada ao CFE; este órgão se debruçou sobre o

assunto até o ano de 1991, quando deixou o tema de lado, para se dedicar à proposta de uma nova LDB;

l) 1996: entrou em vigor a LDB Nº 9.394/1996, com referências gerais sobre a formação de professores, incluindo o ensino técnico: formação que contemplasse teoria e prática, aproveitasse experiências acadêmicas e profissionais anteriores e tivesse ao menos 300 horas de prática de ensino;

m) 1997: o Decreto 2.208/97 autorizou que as disciplinas do ensino técnico fossem ministradas não só por professores, mas também por monitores e instrutores, dizendo que o principal critério de seleção desses profissionais poderia ser a experiência, e que as práticas pedagógicas seriam adquiridas durante a docência e em programas especiais de formação pedagógica;

n) 1997: o CNE, através da Resolução nº 2/1997, regulamentou programas especiais de formação pedagógica e possibilitou aos portadores de diploma de ensino superior, de profissões técnicas, se capacitarem para atuar na EP de Nível Médio, mediante formação complementar que de no mínimo 540 horas, com o mínimo de 300 horas de prática de ensino;

Em 2015, foram instituídas as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que incluíram em sua abrangência a formação docente para a EPT, conforme descrito no artigo 2º:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à [...] Educação Profissional e Tecnológica [...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.
>
> (Brasil, 2015a)

A norma ainda regulamentou, em seu artigo nº 14, a

questão da formação pedagógica para os graduados não licenciados (situação de parte dos docentes da EPT), em caráter emergencial e provisório:

> Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.
>
> (Brasil, 2015a)

Por fim, em 2019 e 2020, foram publicadas novas resoluções sobre formação docente (incluindo a EPT): em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu as novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e em 2020 a Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu as novas DCNs para Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

As novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica revogaram a legislação de 2015 e, mais uma vez na história da formação docente para a EPT, aconteceram mudanças de regras: a carga horária mínima exigida para os graduados se licenciarem (algo necessário para uma parte dos docentes da EPT) foi reduzida de 1.000 horas para 760 horas (Brasil, 2019c; 2020).

A compreensão histórica da formação docente para a EPT no Brasil nos possibilita maior entendimento sobre a realidade atual, pois situações mal resolvidas do passado refletem consequências para a EPT hoje.

Como exemplo de uma situação resolvida de maneira inadequada, temos a Resolução nº 2/1997 do CNE, a pouco citada, que permitiu a capacitação de profissionais técnicos para o exercício da docência na EPT com apenas 240 horas de teoria,

considerando que das 540 horas mínimas do curso complementar, 300 horas deveriam se de prática de ensino.

> A história das políticas de formação docente para a EPT possibilita reconhecer que elas são determinadas por programas efêmeros e imediatistas, com o intuito de suprir a falta de professores qualificados, licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores, para exercer a docência no ensino técnico.
>
> (Lampe; Barônio; Castaman; Vieira, 2021, p. 714)

Dessa forma, os registros históricos mostram que em alguns momentos não houve nenhuma iniciativa de formação de professores para a EPT e em outros a formação não observava as questões essenciais do modelo de educação, a exemplo das questões da politecnia, do entendimento do mundo do trabalho e da verdadeira emancipação do trabalhador, tendo como resultado a inexistência de uma política duradoura, que ultrapassasse governos temporários, a despeito de ter havido algumas tentativas nesse sentido (Lampe, Barônio; Castaman; Vieira, 2021).

Em que pese os equívocos que acompanharam o processo de formação docente para a EPT no Brasil, o momento é de olhar para a frente e continuar na luta por melhorias. Hoje, como já abordado, as DCNs Gerais para a EPT, definem as exigências de qualificação para a atuação docente na EPT, bem como regulamentam a forma como deve ocorrer a formação de professores para esta modalidade de educação, assunto que será tratado a seguir.

## Panorama atual da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica

Quando analisamos o momento vivenciado pela EPT, podemos dizer que o processo de formação docente para atuação

na área é precário.

> A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país.
>
> (Machado, 2008, p. 14)

Esse déficit de corpo docente capacitado é maximizado continuamente porque enquanto a expansão da disponibilização da EPT caminha em uma progressão geométrica, o processo formativo de professores para a EPT anda a passos curtos. A vertiginosa expansão da oferta da EPT, sem a oferta de capacitação adequada para a docência na área, tem revelado uma situação preocupante quando se observa o quadro de pessoal das instituições que ofertam a EPT: técnicos sem licenciatura e licenciados sem capacitação técnica, conforme veremos adiante.

Sobre os técnicos sem licenciatura, Barreiro e Campos (2021), apontando levantamentos feitos por elas, a partir de cruzamentos de dados do Censo da Educação Básica do ano de 2019, indicam que seriam aproximadamente 45 mil professores que estariam atuando na EPT sem curso de licenciatura ou sem quaisquer outras formações pedagógicas.

Nesse contexto, as licenciaturas são o ambiente mais apropriado para uma formação docente de qualidade para a EPT e isso se dá pelo fato de serem capazes de desenvolver Pedagogias apropriadas às especificidades da EPT, com reflexões profundas a respeito da prática docente nesta área, de maneira a fortalecer o elo entre e ensino-pesquisa-extensão, estimulando o pensar sobre profissão e relações de trabalho e de poder, principalmente (Machado, 2008).

Machado (2008) comenta que os tempos elevaram o padrão de exigência dos docentes da EPT, de maneira que não é mais suficiente o modelo do artesanato, quando o estudante apenas se espelhava de maneira acrítica em seu mestre, repetindo

as tarefas, pois a modernidade exige do docente outras habilidades, tais como técnicas pedagógicas e teoria. Dessa maneira, para mitigar os efeitos da formação pedagógica fragmentada, improvisada e insuficiente de parte dos docentes da EPT, é necessário desenvolver uma consciência de que docência é mais que repasse de conhecimento empírico ou de um processo de ensino de conteúdos desprovidos de teoria.

Então, para a capacitação eficiente de professores que atendam as demandas tecnológicas hodiernas, é necessário que se tenha um perfil docente que trabalhe Pedagogias voltadas para o trabalho autônomo e dotado de criatividade, de modo a formar estudantes que sejam cada vez mais independentes e capazes de se engajarem, de maneira interdisciplinar, em diversos projetos (Machado, 2008).

Quando se fala em EPT, vale salientar que há duas questões em tela: a educação e a tecnologia. Nesse sentido, enquanto as licenciaturas levam vantagem em dominar a parte pedagógica da docência, a parte tecnológica não é, a priori, uma temática natural, sendo necessário, portanto, pensar sobre esse assunto e olhar criticamente para sua abordagem.

Nesse processo de abordagem crítica, as licenciaturas devem se conscientizar do caráter operacional da tecnologia e do fato que a transformação do mundo real pode ter concepções diversas e controversas (Machado, 2008).

Sobre a importância da capacitação de docentes para a EPT com uma perspectiva crítico-filosófica a respeito da interação trabalho-educação, Lampe, Barônio, Castaman e Vieira (2021) comentam que a formação integral na EPT tem a capacidade de despertar no ser humano a sua importância, fazendo-o compreender que ele não é uma simples peça de um maquinário do capitalismo, mas, sim, parte do processo de evolução da sociedade. Dessa forma, as instituições que ofertam a EPT são um excelente ambiente para se desmistificar o mercado

de trabalho e, nesse sentido, precisam formar um cidadão desalienado, que batalha pelos seus direitos e que seja consciente de que trabalho é muito mais que emprego.

A capacitação para a docência na EPT passa por entender as opções tecnológicas, conhecer o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, compreender o porquê da existência de problemas que já poderiam ser superados com a tecnologia, enxergar as contradições inerentes à tecnologia e conseguir dialogar sobre alternativas tecnológicas (Machado, 2008).

Machado (2008) destaca características cruciais para o docente da EPT, adquiridas majoritariamente durante sua formação. O docente deve ser capaz de elaborar estratégias eficazes de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da EPT e seu contexto. Também é essencial estimular nos estudantes a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e as implicações tecnológicas, entendendo sua evolução nas organizações.

Além disso, diz Machado (2008), o docente da EPT deve compreender a dinâmica dos métodos de trabalho tecnológicos e discutir a interação dos indivíduos com o avanço tecnológico, sendo imperativo que se fomente comportamentos responsáveis quanto à tecnologia, trabalhe com diversidade cultural e regional, e contextualize o conhecimento tecnológico com problemas práticos, promovendo a interdisciplinaridade.

Bussolotti, Souza, Cunha, Vieira e Silva (2019) comentam que para formar profissionais qualificados, que entendam e atendam a dinamicidade da tecnologia em nível global, é necessário que se tenha docentes capazes de desenvolver Pedagogias do trabalho independente e criativo, de despertar a autonomia do discente e de trabalhar a interdisciplinaridade.

Apesar da notória importância da abordagem da EPT nas licenciaturas, Lima e Cunha (2020) observam que a legislação

brasileira abre margem para a existência de uma atuação docente que busca a construção dos saberes com a experiência do trabalho, acreditando que o local de trabalho é um ambiente privilegiado para a aquisição do conhecimento necessário à execução do próprio trabalho. As autoras afirmam que esse modelo está impregnado na ETP brasileira, ainda que, oficialmente, não seja reconhecido, e pressupõe que o conhecimento teórico adquirido previamente, por mais extenso que seja, nunca será suficiente porque o trabalho é também uma conexão entre o docente e o ambiente profissional. Essa perspectiva permite pensar que nem o docente e nem o ambiente do trabalho são idênticos todos os dias, de modo que esse encontro revela constantemente novas realidades, ou seja, trata-se de um encontro de singularidades.

Esta situação vivenciada na EPT brasileira, enfim, é desafiadora e requer uma discussão ampla de todos os agentes envolvidos na questão. No campo específico da Pedagogia, por se tratar de uma licenciatura, o desafio maior reside na questão da abordagem da EPT no processo de formação de pedagogos: como ela acontece, o quanto ela acontece e se acontece. A seguir, é discorrido sobre o cenário atual da abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia, bem como a formatação e estrutura dos currículos dos cursos.

## Cenário atual da formatação e estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil

Há educadores, como veremos a seguir, que se queixam do modelo de currículo atual da Pedagogia, pois o mesmo continua sendo muito difuso, fragmentado – quatro anos é muito pouco tempo, dizem, para se capacitar um profissional que deverá estar apto para atuação nas diversas modalidades de ensino, como Educação Infantil, EJA e EPT. Essa questão coloca

os cursos de Pedagogia em igualdade com os demais cursos/licenciaturas (conforme citado anteriormente) no que se refere à precariedade da abordagem da temática da EPT durante o processo de formação do pedagogo.

A respeito disso, Boccia (2016), em sua tese de Doutorado, destaca a fala de um entrevistado – estudioso/pesquisador do assunto – para quem, o tempo de formação do pedagogo é muito curto para tanto conteúdo e, nesse sentido, tem-se um curso que

> se destina a formação de professores para um monte de modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Médio na Modalidade Normal, Educação Profissional para a Área de Serviços de Apoio Escolar... mas não há nenhuma orientação nas diretrizes sobre a formação específica a cada um desses cursos. Então, não é só a crítica que muita gente faz de uma formação genérica. É uma formação difusa, é uma formação fragmentada... quer dizer, é uma licenciatura única para várias modalidades de ensino, que têm peculiaridades totalmente identificáveis. Por exemplo: como é que pode formar em 3 anos e meio, 4 anos, 3.200 horas, um profissional para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais? Não estou nem falando dos outros cursos aqui [...](Boccia, 2016, p. 161).

Boccia (2016, p. 160-161) descreve uma outra resposta desse mesmo entrevistado, em que fica evidenciado o pensamento popular de que o ideal seria o curso de Pedagogia ser voltado exclusivamente para a modalidade de Educação Infantil e Séries Iniciais, quando ele comenta que "o curso não deveria ser denominado de licenciatura em Pedagogia, nem seu egresso ser o pedagogo [...] deveria ser denominado como licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais".

Ainda sobre isso, Oliveira e Fonseca (2020) relatam pesquisa que indicou que 86,21% dos entrevistados (pedagogos que atuavam na EPT) disseram que a grade curricular de seus cursos não contemplou, em momento algum, nenhuma discussão

ou disciplina sobre o trabalho do pedagogo na docência da EPT.

Dessa forma, os pedagogos que chegam a atuar na EPT, forçosamente precisam aprender, na prática, a trabalhar na área e, nesse processo de aprendizado, erra-se muito, o que acaba por gerar uma grande precarização do trabalho desses agentes e, naturalmente, afetar a quem é, ou deveria ser, diretamente beneficiado pelo resultado de seu trabalho.

Olhando sob a perspectiva das pesquisas acadêmicas, percebemos que há pouco interesse em se pesquisar sobre o tema da EPT no curso de Pedagogia, bem como dos pedagogos na docência da EPT. Isso fica evidenciado nos resultados de um recente trabalho de Torres e Martinez (2023), os quais analisaram as produções acadêmico-científicas sobre políticas curriculares em cursos de Pedagogia a partir de um levantamento, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, das obras que trataram sobre o tema entre os anos de 2010 e 2020, tendo encontrado 76 dissertações e 39 teses.

Os resultados apresentados por Torres e Martinez (2023) indicam que não foi encontrada sequer uma única referência sobre a questão da EPT nos currículos da Pedagogia. Em contrapartida, os autores descrevem uma diversidade enorme de outros assuntos encontrados, tais como (p. 10-11):

a) "Não obrigatoriedade de determinados conteúdos, como os voltados para a Educação de Jovens e Adultos/ EJA e para a gestão";

b) "Insuficiência da carga horária destinada a certa disciplina, como a do ensino de arte e de matemática";

c) "Esvaziamento de disciplinas caracterizadas historicamente como fundamentos da educação nas propostas curriculares";

d) "Relevância da inserção de certos conteúdos nas propostas de modo mais crítico e interdisciplinar, próximo das realidades escolares, como no caso do ensino de arte, de história, de

geografia e de matemática";

e) "Fragilidades das propostas em relação à oferta de certos conteúdos, enquanto sugerem suas incorporações como potencializadores da formação do pedagogo, sobretudo em relação à educação ambiental, à educação infantil e ao ensino de ciências";

f) "Importância de conteúdos, disciplinas e práticas de ensino voltadas especificamente para a EJA, [observando que] o espaço conferido a tais nas propostas e diretrizes curriculares ainda é pouco significativo";

g) "Disciplinas eletivas e optativas desarticuladas com o restante do percurso formativo, além da ausência de aprofundamentos teóricos";

h) "Disciplina de filosofia da educação no currículo, [que], em ação ainda não dialoga concretamente com as demais disciplinas de Fundamentos";

i) "Ensino de música na formação inicial do pedagogo, [e as] as tensões presentes em torno da disciplina, envolvendo desde os aspectos normativos, atravessando as propostas curriculares e a prática das IES";

j) "A educação física escolar ao longo de diferentes reformas curriculares de uma universidade";

k) "O processo de constituição das disciplinas nos cursos de pedagogia ao longo de diferentes reformas políticas curriculares".

A seguir, algumas alternativas de superação desses gargalos, a partir das perspectivas de estudiosos, como Machado (2008) e Moura (2015).

## Discussões sobre a formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica

Os desafios da formação docente para a EPT apresentam-se com várias faces, mas as discussões em busca de soluções são muitas. Os estudiosos debatem questões que provocam a reflexão sobre a necessidade de maior interação do mundo do trabalho com a educação geral, o melhoramento de práticas pedagógicas que possibilitem a interdisciplinaridade e conexões profícuas entre tecnologia, ciência e cultura.

Os processos de contextualização precisam ser ampliados e também é necessário aprimorar a compreensão do trabalho como princípio educativo, desenvolvendo a perspectiva de uma emancipação do discente. A situação é complexa e desafiadora. Considerando que a raiz do problema pode ser a mesma nos diversos cursos superiores de licenciatura, em tese, a solução pode ser pensada de maneira igualitária para todos os cursos.

Sobre possibilidades de solução, Machado (2008) relata que em 2006 foi instituído um grupo de trabalho no MEC que, ainda em 2008, chegou a propor a criação de um modelo de curso superior que integrasse licenciatura e graduação em tecnologia. Machado explica que esse modelo habilitaria os professores para a docência na EPT de nível médio e contemplaria carga horária específica para a aquisição dos conhecimentos técnicos, além de carga horária exclusiva para o aprendizado didático-pedagógico. Também haveria a abordagem de conteúdos da educação básica.

Moura (2015) também observa que a solução para a questão seria uma formação específica do professor, que o aproximasse da problemática da relação educação-trabalho e do amplo horizonte da EPT, especialmente na área do curso em que leciona. Essa formação deveria conectar a disciplina com a EPT, recuando cada vez mais a fragmentação do currículo.

Moura (2015, p. 33), continuando, destaca que a problemática só poderá ser resolvida com um esforço governamental para instituir uma política educacional bem pensada e estruturada, muito diferente do que se tem e se vê hoje: "é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição as pouco eficientes soluções emergenciais".

Machado (2008), a respeito da possibilidade da formação integrada, esclarece que para a efetivação desse modelo, é importante pensar sobre a formatação curricular.

> O conjunto dos conteúdos da formação dos professores para a educação profissional [...] não deve ser constituído simplesmente de uma agregação, mas ordenado, organizado e articulado segundo finalidades a serem alcançadas. Por isso, é importante realizar estudos e pesquisas sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da tecnologia e sobre a organização desses conteúdos tomando-se em conta sua especificidade.
>
> (Machado, 2008, p. 20)

Machado (2008) ainda esclarece que a estrutura curricular de um curso voltado para a formação de docentes que atuarão na EPT deve levar em consideração que há temas que podem ser desenvolvidos de maneira transversal nos conteúdos do campo da tecnologia, da educação geral e de fundamentação pedagógica, como por exemplo, a história e evolução da tecnologia, o desenvolvimento da ciência no contexto da tecnologia, o desenvolvimento humano sob o aspecto da tecnologia, a ética sob a ótica da tecnologia, o mundo do trabalho e sua conexão com a tecnologia, alem dos impactos sociais e ambientais da tecnologia.

A autora destaca ainda que esse modelo de formação integrada para a docência na EPT deve considerar os alicerces epistemológicos, bem como os fundamentos da sociedade, da política, da psicologia, além das bases didáticas inerentes à área, sob a perspectiva do campo tecnológico – é essencial que a

proposta curricular reúna os sentidos singulares da tecnologia, como a pluralidade que a contempla (Machado, 2008).

Dessa maneira, conclui Machado (2008), é elementar e é, igualmente, fundamental que a formação pedagógica dos docentes da EPT contenha conteúdos sobre educação no Brasil, a história da EPT, as relações entre EPT e economia, os fundamentos da relação do trabalho com a educação, a produção e saberes relacionados ao trabalho, os ambientes de conexão entre escola e trabalho, o impacto dos ambientes comunitários na auto-valorização dos sujeitos, transformações no mundo do trabalho e seus reflexos na educação, políticas e legislação da EPT, áreas de interesse e particularidades da EPT, conceitos e referências sobre currículo na EPT, entre outros.

Moura (2015, p. 33), no entanto, alerta que tudo precisa ser muito bem analisado, pois não considera "apropriado que isso signifique concentrar todos os esforços em um único tipo de oferta", ou seja, é importante se ter várias opções de abordagem da EPT nas mais diversas licenciaturas; assim, ao pensar em uma possibilidade de solução, o autor diz que "em princípio, a primeira possibilidade que nos vem à mente é [...] a oferta de licenciatura específica para a EPT", mas, continuando seu raciocínio, explica que o cuidado com essa tomada de decisão passa por "aprofundar a análise sobre a viabilidade dessa alternativa no momento atual".

Moura (2015) destaca que uma das principais razões para a resistência em se pensar em uma licenciatura específica para a EPT é o fato de que, na sociedade brasileira, não é bem vista a ideia de que um jovem concluinte do ensino médio ingresse no ensino superior para uma formação que o deixe vinculado exclusivamente à docência na EPT, já que isso pode limitar sua flexibilidade profissional.

O autor ainda traz à tona outra dificuldade de implementação de um modelo de licenciatura voltada para a EPT

– ou mesmo de abordagem da temática da EPT nas licenciaturas para a Educação Básica: a educação brasileira ainda vive, em grande parte, um dualismo histórico que deixa em campos distintos e distantes a educação e o trabalho (Moura, 2015).

A ideia de aglutinação dos dois temas ainda é muito nova no Brasil e não está consolidada na educação básica. É perceptível que, em sua grande maioria, os currículos da educação básica não abordam questões relativas ao mundo do trabalho. Quando o fazem, o enfoque geralmente se dá na iniciativa privada e no saber fazer das profissões mais valorizadas pela sociedade, sem estabelecer uma conexão clara entre o trabalho e a educação. Assim sendo, não é fácil vislumbrar que um jovem egresso do ensino médio, que praticamente não teve aproximação com os conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho e que, quase sempre, não tem nenhum conhecimento a respeito dos conteúdos próprios das áreas profissionais que da EPT, vá, através de uma licenciatura, se tornar um professor dessa vertente da educação (Moura, 2015).

Esse gargalo – o dualismo histórico entre a educação e o trabalho – na educação básica, reflete-se na educação superior, de modo que se questiona se a solução seria criar licenciaturas específicas para a EPT.

Moura (2015) entende que essa alternativa é bastante desafiadora para ser implementada porque a EPT não funciona da mesma forma que a Educação Básica: enquanto na educação básica o professor é licenciado para uma disciplina específica (exemplo: um professor de Biologia vai dar aula de Biologia) na EPT não pode, ou não deveria, ser assim, já que muitas disciplinas carregam similaridades parciais entre elas, como por exemplo a área da indústria, cujos profissionais que nela atuam como docentes, na maioria das vezes, são engenheiros eletricistas, mecânicos e bacharéis provenientes de outras engenharias afins – nessa área seria inviável uma licença para que o professor pudesse

atuar em toda a sua extensão.

Concluindo, Moura (2015) afirma sobre a necessidade de flexibilizar essa ideia e apresenta uma hipótese de habilitações generalistas por área profissional, condicionada a atuação ao aperfeiçoamento.

> [A sugestão é que] sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas da área ocorra, mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do próprio exercício da profissão.
>
> (Moura, 2015, p. 35)

Trazendo a ideia do autor para o campo da Pedagogia, por exemplo, seria o caso de se formar um profissional (que não seria pedagogo) preparado para atuar na docência na Área de Serviços e Apoio Escolar, com conhecimentos básicos, amplos e generalistas sobre essa área, e depois ele se especializaria nos diversos cursos dessa área, ao longo da vida.

Outro aspecto interessante, em relação a formação docente para atuação na EPT, é a questão da abordagem do ensino-pequisa, pois o desenvolvimento tecnológico propicia a evolução do ser humano e o docente precisa de uma formação, cuja perspectiva possa lhe introduzir no universo da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, com o foco voltado para a produção de bens e serviços que proporcionem melhores condições de vida para a sociedade em geral, e não apenas com a visão de produção de bens de consumo que fortalecem o mercado e, em consequência, concentram riqueza e aumentam a distância entre as classes econômicas (Moura, 2004 *apud* Moura, 2015).

No próximo capítulo analisaremos como a EPT se constitui nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior de Goiás.

# CAPÍTULO III

## A Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pedagogia das instituições públicas de Ensino Superior de Goiás

As instituições públicas de ensino superior de Goiás, que foram pesquisadas sobre a oferta do Curso de Pedagogia somam seis instituições, com 24 cursos, distribuídos da seguinte forma:

1. IFG: campi Goiânia Oeste e Aparecida de Goiânia (Bilíngue – Libras / Português);
2. IFGOIANO: campus Morrinhos;
3. UFG: campi Goiânia e Goiás;
4. Universidade Federal de Catalão (UFCAT);
5. Universidade Federal de Jataí (UFJ);
6. Universidade Estadual de Goiás (UEG), com 17 cursos: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu.

O estudo contemplou a análise do PPC e da Matriz Curricular, bem como das considerações feitas pelas coordenações dos Cursos de Pedagogia do IFGoiano – Câmpus Morrinhos, UFCAT – Câmpus Catalão e UFJ – Campus Jataí.

As considerações das coordenações foram pautadas em três perguntas:

1) É feita a abordagem teórica da temática da Educação Profissional e Tecnológica no Curso de Pedagogia desta instituição de ensino? Se não, por quê?

2) Há uma disciplina específica sobre o tema, ou o assunto é

tratado de maneira transversal?

3) Quais as sugestões desta instituição de ensino do que poderia ser aperfeiçoado na legislação vigente, em relação à abordagem da temática da Educação Profissional e Tecnológica na formação docente, em especial de pedagogos?

Essas premissas fundamentaram e nortearam o trabalho, cujos resultados apresentamos a seguir.

## Contextualização dos Cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás

Ao analisar os PPCs, de início foi feito um levantamento rápido e suscinto da contextualização dos cursos. A seguir são explanadas algumas pequenas sínteses informativas sobre os cursos.

O Câmpus Goiânia Oeste, do IFG, foi o primeiro câmpus da instituição a receber o Curso de Pedagogia, imerso em um contexto de cumprimento das exigências normativas da Lei nº 11.892/2008, que determina que a oferta de pelo menos 20% das vagas dos IFs sejam destinadas para os cursos de licenciatura (Brasil, 2017a).

Entre as justificativas para a criação do Curso de Pedagogia, especificamente neste campus, o PPC do curso descreve que a região territorial onde está instalado o câmpus é uma zona de grandes demandas sociais e educacionais, além de ter uma população significativa, que necessita, portanto, de uma maior atenção e de um maior número de pessoas formadas para a docência na Educação Básica (Brasil, 2017a).

**Figura 2** – Fachada do prédio do IFG – Câmpus Goiânia Oeste.

**Fonte**: IFG. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/goianiaoeste/apresentacao> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Aparecida de Goiânia, também do IFG, foi o segundo câmpus da instituição a ter em sua grade o Curso de Pedagogia, sendo este caracterizado pela especialidade inclusiva: ser bilíngue – Português / Libras. Este curso, com perfil voltado ao atendimento das demandas de estudantes surdos foi pioneiro em Goiás. Na época da implantação era apenas o segundo do modelo em todo o Brasil – até aquele momento só existia outro curso com esse diferencial de ensino na capital do Estado do Rio de Janeiro. Seu PPC explica que essa modalidade de ensino se fundamenta em determinações legais, tais como o PNE (2014/2024) e a Lei Brasileira da Inclusão, que tratam da inclusão e atendimento da população surda em todos os níveis da educação (Brasil, 2018).

**Figura 3** – Fachada do prédio do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia.

**Fonte**: IFG. Disponível em: <http://ifg.edu.br/comunicados-campus-cidade-de-goias/76-ifg/campus/aparecida-de-goiania/423-apresentacao-do-campus-aparecida-de-goiania> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Morrinhos, do IFGOIANO, ao ofertar o Curso de Pedagogia, tem sua proposta de trabalho ancorada na perspectiva de cumprir com a sua função social para o desenvolvimento da região. Para justificar a existência do curso naquele câmpus, o PPC de Pedagogia esclarece que nos últimos anos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município de Morrinhos sempre esteve oscilando abaixo do que é considerado ideal pelo Ministério da Educação. Sobre isso, o PPC de Pedagogia do Câmpus Morrinhos explica que estudos mostram que as cidades brasileiras que tiveram melhor desempenho no IDEB são justamente aquelas onde teve mais formação de professores – especificamente pedagogos, para atuação na educação infantil (Brasil, 2015c).

**Figura 4** – Fachada da portaria do IFGoiano – Câmpus Morrinhos.

**Fonte**: IFS. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/79-area-de-imprensa/206-no-ifgoiano> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Goiânia, da UFG, foi o pioneiro entre as instituições públicas do Estado de Goiás a ofertar o Curso de Pedagogia na cidade que leva o seu nome e, desde épocas distantes, sempre teve um protagonismo nacional nas discussões e lutas do campo da Pedagogia, conforme já demonstrado no referencial teórico (Brasil, 2015b).

**Figura 5** – Prédio da UFG – Câmpus Goiânia.

**Fonte**: UFG. Disponível em: <https://ufg.br/p/27412-unidades-e-orgaos> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Goiás, da UFG, ao elaborar o PPC, teve o cuidado de enfatizar o caráter inclusivo de seu curso, em conformidade com os dispositivos legais e políticos das últimas décadas, que abordam a necessidade da educação inclusiva. Sobre a pertinência do curso naquele câmpus, o PPC explica que as secretarias regionais de educação relatam uma demanda grande de pedagogos nas escolas de educação básica da região, motivo que fortalece as razões da existência do curso (Brasil, 2021c).

**Figura 6** – Fachada do prédio da UFG – Câmpus Goiás.

**Fonte**: UFG. Disponível em: <https://ufg.br/p/27462-regional-goias> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Catalão, da UFCAT, oferta o Curso de Pedagogia pautado pela proposta de expansão do ensino superior para fora dos grandes centros urbanos, com atenção sempre voltada para as características e necessidades da região onde a instituição atua (Brasil, 2017b).

**Figura 7** – Fachada do prédio da UFC – Câmpus Catalão.

**Fonte**: UFG. Disponível em: <https://catalao.ufg.br/p/6189-historia> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Jataí, da UFJ, iniciou o curso de graduação em Pedagogia na década de 1980, após diversas rodadas de conversas com a pluralidade da comunidade jataiense, ouvindo e levantando informações sobre suas necessidades regionais (Brasil, 2021d).

**Figura 8** – Fachada da portaria da UFJ – Câmpus Jataí.

**Fonte**: UFJ. Disponível em: <https://portalufj.jatai.ufg.br/p/30348-universidade-federal-de-jatai> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Anápolis, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia em 1990, na estrutura da antiga Universidade Estadual de Anápolis, para atender toda a região da cidade de Anápolis, que, na época, estava em grande processo de expansão populacional. Nas justificativas da existência do curso naquele câmpus, o PPC esclarece que há um grande déficit de docentes para a Educação Infantil no município e explica que isso acontece, em grande parte, em razão do aumento do número de matrículas a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, de 2009, que ampliou a obrigatoriedade de oferta da Educação Básica dos quatro aos 17 anos (Goiás, 2015a).

**Figura 9** – Fachada do prédio UEG – Câmpus Anápolis.

**Fonte**: Diário da Manhã. Disponível em: <https://www.dmanapolis.com.br/noticia/57379/ueg-publica-edital-de-aproveitamento-de-vagas-pelo-enem-para-anapolis-e-outras-cidades> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Campos Belos, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano 2000, objetivando atender a região nordeste de Goiás, que é uma região de muitas demandas sociais. Naquele espaço territorial, o curso serve como instrumento de entrega de

políticas públicas para as camadas mais vulneráveis da população, de modo que, tais ações se materializam nos projetos de extensão, que avançam para fora do ambiente universitário (Goiás, 2015b).

**Figura 10** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Campos Belos.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=4> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Crixás, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano 2002, para atender demandas da própria comunidade crixaense e também de cidades cincunvizinhas, que não ofertavam o referido curso, mitigando, assim, o processo de saída dos egressos do ensino médio para os grandes centros urbanos (Goiás, 2015c).

O PPC do supracitado câmpus descreve que a instituição tem cumprido um grande papel socioeducacional:

> É notória a transformação social que o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia trouxe para Crixás e cidades circunvizinhas. No que se refere ao campo educacional, é possível observar mudanças significativas na qualidade do ensino oferecido. Hoje, a maioria dos profissionais na ativa detém curso superior e especialização [...].
>
> (Goiás, 2015c, p. 16)

**Figura 11** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Crixás.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=6> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Formosa, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 2000, com o propósito de atender demandas das regiões norte, nordeste e leste do entorno do Distrito Federal (Goiás, 2015d).

**Figura 12** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Formosa.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=7> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Goianésia, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 2000, com o propósito de atender a demanda de professores para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental existente na região (Goiás, 2015e).

O tempo se encarregou de mostrar a importância e significado que o curso teve e tem para a região de Goianésia:

> É notório sua eficácia na sociedade goianesiense e cidades vizinhas, sendo que a maioria dos profissionais atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, gestão e coordenação, foram alunos da UEG Campus Goianésia. E o resultado do trabalho realizado reflete no resultado da Avaliação IDEB que mostra destaque no estado com as crescentes notas [...].
>
> (Goiás, 2015e, p. 12)

**Figura 13** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Goianésia.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=9> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Inhumas, da UEG, iniciou seu Curso de Pedagogia no ano de 1999, para o atendimento à necessidade de formar docentes na cidade, já que à época da inauguração (e durante muitos anos seguintes) o referido câmpus foi o único que formava os professores para a educação básica no município. Hoje, praticamente a totalidade dos professores das redes estadual e municipal de educação de Inhumas com formação superior estudou no Câmpus Inhumas da UEG e dois terços dos estudantes matriculados no Curso de Pedagogia são domiciliados no município (Goiás, 2015f).

**Figura 14** – Prédio da UEG – Câmpus Inhumas.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=11> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Itaberaí, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia em 1999, com a proposta de "interiorizar o ensino superior no Estado de Goiás, [mantendo] os jovens em suas cidades ou centros regionais mais próximos" (Goiás, 2015g, p. 13).

O PPC do curso de Pedagogia de Itaberaí destaca a importância de levar a educação superior para regiões afastadas das grandes aglomerações urbanas:

> Optando pelo estudo em seu próprio meio, o [...] jovem se fixará ao município, onde poderá exercer um emprego condigno e uma profissão que lhe permita, no futuro, dar continuidade ao seu processo de formação e ampliação do conhecimento; além disso, contribui com o desenvolvimento da região integradora do curso em funcionamento, uma vez que o conhecimento extrapola os limites acadêmicos e se difunde nas diversas instituições, principalmente nas escolas de ensino fundamental da região.
>
> (Goiás, 2015g, p. 14)

**Figura 15** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Itaberaí.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=14> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Jaraguá, da UEG, teve autorização para o funcionamento do Curso de Pedagogia em 1996, quando ainda era a Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá, ou seja, antes da transformação em câmpus da UEG (Goiás, 2015h).

Seu PPC descreve que os profissionais formados pela instituição tem um perfil "capaz de pensar e agir dentro do processo social, proporcionando uma melhor qualidade no mercado de trabalho" (Goiás, 2015h, p. 12).

**Figura 16** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Jaraguá.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=17> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Jussara, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 2000 e, ao longo desse tempo, tem prezado por atender as demandas de docente da educação infantil no próprio município de Jussara, bem como nas cidades adjacentes (Goiás, 2016a).

**Figura 17** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Jussara.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=18> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Luziânia, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano 2000, ainda que o projeto estivesse em andamento desde à época da criação da então Faculdade de Educação Ciências e Letras de Luziânia, em 1994. Nasceu em um contexto de grandes desigualdades sociais na região onde encontra-se instalado e o curso chegou para suprir o grande déficit de docentes para a educação básica, em um espaço territorial de acelerado crescimento populacional (Goiás, 2015i).

**Figura 18** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Luziânia.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=19> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Minaçu, da UEG, foi criado e, ao mesmo tempo, iniciado o Curso de Graduação de Pedagogia em 1999, concomitantemente à criação da própria UEG. A implementação do Câmpus Minaçu, e a criação do Curso de Pedagogia, foram frutos de uma intensa luta da população minaçuense em prol da implantação de uma instituição de ensino superior no município, de maneira a proporcionar uma altenativa aos jovens que concluíam o ensino médio e não tinham condições de se mudarem para outros cidades para cursar o ensino superior (Goiás, 2015j).

**Figura 19** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Minaçu.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=20> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Pires do Rio, da UEG, implementou o Curso de Pedagogia no ano de 2000, no contexto de anexação da então Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira à UEG, ocasião em que deixou de ser uma faculdade e passou a ser um câmpus (Goiás, 2015k).

**Figura 20** – Prédio da UEG – Câmpus Pires do Rio.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=22> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Quirinópolis, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 2000, com o objetivo de atender a demanda por formação de docentes para os anos iniciais, tanto do próprio município quanto de outras 14 cidades da região (Goiás, 2015l).

O curso de Pedagogia da UEG de Quirinópolis é um grande fomentador da empregabilidade no setor de educação regional:

> É notório que existe a demanda para o profissional pedagogo no mercado de trabalho no município e, vale lembrar que os ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Quirinópolis são oriundos também de municípios circunvizinhos nos quais há também uma demanda significativa no mercado de trabalho para esse profissional.
>
> (Goiás, 2015l, p. 18)

**Figura 21** – Prédio da UEG – Câmpus Quirinópolis.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=25> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus São Luís de Montes Belos, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia em 1994, quando ainda se chamava

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos, tendo sido o primeiro curso superior ofertado na cidade (Goiás, 2015m).

**Figura 22** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus São Luís de Montes Belos.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=28> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus São Miguel do Araguaia, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia em 1999, propondo a oferta de educação superior de qualidade para a formação de docentes da educação básica do município (Goiás, 2015n).

O Curso de Pedagogia da UEG de São Miguel do Araguaia permitiu uma melhora substancial no quadro docente das instituições de ensino:

> Tal realidade pode ser constatada no demonstrativo do percentual de funções docentes com curso superior por município — 2013, disponibilizado pelo INEP,no qual verifica-se que 90,2% dos professores que atuam na esfera Estadual e/ou Municipal, na rede pública ou privada do município de São Miguel do Araguaia possuem curso superior.
>
> (Goiás, 2015n, p. 18)

**Figura 23** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus São Miguel do Araguaia.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=29> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Silvânia, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 2017, para suprir a carência de profissionais da área educacional do município, bem como manter o município com o status de "polo da cultura goiana, com inúmeros precursores de forte tradição e vocação intelectual do Estado de Goiás" (Goiás, 2016b, p. 15).

**Figura 24** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Silvânia.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=30> Acesso em 21 out. 2023.

O Câmpus Uruaçu, da UEG, iniciou o Curso de Pedagogia no ano de 1994, no âmbito da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruaçú, atendendo os anseios e sonhos da população da cidade, que desejava conquistar uma formação superior sem a necessidade de se deslocar para outros municípios (Goiás, 2015o).

O curso de Pedagogia da UEG de Uruaçu se tornou "um referencial na formação de professores da região, atendendo e formando profissionais, propiciando à população uma relação de reciprocidade entre a sociedade e o mercado de trabalho" (Goiás, 2015o, p. 11).

**Figura 25** – Fachada do prédio da UEG – Câmpus Uruaçu.

**Fonte**: UEG. Disponível em: <https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=31> Acesso em 21 out. 2023.

## Panorama dos Cursos de Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás e a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica, em conformidade com os PPCs

Quanto ao conteúdo dos PPCs dos IFs do Estado de Goiás, em linhas gerais temos que:

a) O PPC do Câmpus Goiânia Oeste contempla disciplinas obrigatórias e optativas, trabalho de conclusão de curso, estágio curricular supervisionado, prática como componente curricular e atividades complementares (Brasil, 2017a);

b) O PPC do Câmpus Aparecida de Goiânia contempla um vasto conteúdo voltado especialmente para a educação de estudantes surdos (Brasil, 2018);

c) O PPC do Câmpus Morrinhos contempla atividades formativas, atividades acadêmico-científico-culturais, estágio supervisionado, trabalho de curso e prática como componente curricular (Brasil, 2015c).

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.186 a 3.467 horas, com uma média de 3.318 horas.

Quando analisamos o perfil de habilitação docente dos egressos dos Cursos de Pedagogia dos IFs de Goiás, observamos que em 100% dos PPCs dos IFs de Goiás é citado que os egressos do curso de Pedagogia estão aptos à atuação na docência da EPT.

Este fenômeno demonstra coerência com a própria natureza dessas instituições, caracterizadas pela formação profissional, e que, portanto, sabem da importância de se ter docentes de licenciaturas preparados para atuação na própria EPT.

Por outro lado, em dois dos três cursos, ou seja, em 67% dos cursos, o estágio curricular supervisionado na EPT não

consta como uma atividade de caráter obrigatório.

Os PPCs dos Câmpus Goiânia Oeste e Aparecida de Goiânia, ambos do IFG, até fazem referência às DCNs para o Curso de Pedagogia, que estabelecem o estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar, mas quando falam de seus próprios estágios não indicam existir essa atividade na EPT (Brasil, 2017a; 2018).

No Câmpus Goiânia Oeste, por exemplo, o PPC só diz que é obrigatório o estágio curricular supervisionado na "Educação Infantil (108h – 144h/a) [...], Ensino Fundamental (108h – 144h/a) [...] e Educação de Jovens e Adultos e Educação não formal (108h – 144h/a)" (Brasil, 2017a, p. 33-36).

O PPC do Câmpus Aparecida de Goiânia, por sua vez, também só afirma que a organização do estágio curricular supervisionado, naquela instituição, se dá

> por meio de disciplinas de caráter eminentemente pedagógico, que são desenvolvidas tanto no ambiente do IFG, quanto na instituição campo de estágio, devendo ser cumprido em instituições públicas do sistema educacional básico [e] está organizado em quatro disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos e Estágio Curricular Supervisionado anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (Brasil, 2018, p. 32).

Somente no PPC do Câmpus Morrinhos, do IFGOIANO, é que pode ser encontrada a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado na EPT. O documento deixa claro que

> a formação de professores que atuarão [...] em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...] assegurará aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-

> escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...] na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar (Brasil, 2015c, p. 76).

E ao tratar da contextualização geral dos cursos de licenciatura nos IFs, o PPC do Câmpus Morrinhos destaca a importância da vivência prática da EPT como parte integrante do processo de aprendizagem e de construção do saber, ao dizer que

> o processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado (Brasil, 2015c, p. 6).

Quanto à contemplação de disciplinas e bibliografias de referência que possuam associação com a EPT, verificamos que dois dos três cursos dos IFs de Goiás, ou seja, 67% deles, apresentam ao menos um desses elementos curriculares, de maneira que apenas o PPC do Câmpus Morrinhos não traz essa informação.

O Câmpus Goiânia Oeste, do IFG, na disciplina Prática de Ensino / Estudos Integrados – Educação e Trabalho e a na disciplina Educação de Jovens e Adultos, traz nas bibliografias, básica e complementar, livros e outros materiais referentes à integração da educação regular com a profissional (Brasil, 2017a).

Além disso, na disciplina Ação Pedagógica com Jovens e Adultos, o PPC do Câmpus Goiânia Oeste aborda o mundo do trabalho em sua ementa e traz nas bibliografias, básica e complementar, livros e materiais referentes ao trabalho e à EJA (Brasil, 2017a).

O Câmpus Aparecida de Goiânia, também do IFG, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos e Educação não Formal, cita bibliografia referente à integração da educação regular com a profissional e na bibliografia complementar indica documento do Ministério da Educação sobre o assunto (Brasil, 2018).

## Panorama dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Goiás e a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica, em conformidade com os PPCs

Quanto ao conteúdo dos PPCs das UFs de Goiás, em linhas gerais:

a) O PPC do Câmpus Goiânia contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo específico optativo, núcleo livre e atividades complementares (Brasil, 2015b);

b) O PPC do Câmpus Goiás contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo optativo, projeto integrado de extensão, núcleo livre e atividades complementares (Brasil, 2021c);

c) O PPC do Câmpus Catalão contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, núcleo específico obrigatório – estágio, núcleo livre e atividades complementares (Brasil, 2017b);

d) O PPC de Graduação em Pedagogiga do Câmpus Jataí contempla núcleo comum, núcleo específico obrigatório, estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular (Brasil, 2021d).

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.204 a 3.304 horas, com uma média de 3.238 horas.

Quando analisamos o perfil de habilitação docente dos egressos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de

Goiás, verificamos que, ao contrário dos IFs do estado, a abordagem da EPT nos Cursos de Pedagogia não é muito levada em consideração, pois apenas o curso do Câmpus Catalão, ou seja, 25% dos PPCs, fala sobre os egressos do Curso de Pedagogia estarem aptos à atuação na docência da EPT.

Quanto ao estágio curricular supervisionado na EPT, a despeito de propor habilitação docente para a área, o PPC do Câmpus Catalão, da Universidade Federal de Catalão, não contempla a atividade prática, limitando-se a dizer que

> as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Pedagogia buscam atender as necessidades de articulação com as propostas de Ensino Básico: Estágio na Educação Infantil; Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão; Educação Especial e Inclusão (Brasil, 2017b, p. 63).

No que se refere à contemplação de disciplinas e bibliografias de referência que possuam associação com a EPT, o Câmpus Catalão também não aborda nada a respeito.

Verificamos, no entanto, que o Câmpus Goiânia, da UFG, apesar de não falar em habilitação para a docência na EPT e muito menos em estágio nessa área, faz referência a materiais bibliográficos sobre o tema.

O PPC do Câmpus Goiânia apresenta a disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos, em que relata abordar "aspectos políticos, históricos, econômicos e socioculturais da educação de jovens e adultos no Brasil, Goiás e Goiânia, articulados ao mundo do trabalho" (Brasil, 2015b, p. 83).

O Câmpus Goiânia também indica, em sua bibliografia complementar, duas obras que sugerem uma conectividade com a temática da EPT – são elas: O trabalho como Princípio

Educativo da Criança e do Adolescente[11] e Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: Para Além da Teoria do Capital Humano[12] (Brasil, 2015b).

## Panorama dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica, em conformidade com os PPCs

A UEG permite que cada câmpus possua o seu próprio PPC – é disponibilizado uma estrutura básica/elementar de PPC e cada câmpus faz a adaptação do mesmo à sua realidade regional, com diretrizes que contemplem suas necessidades e pecularied ades.

No que se refere aos conteúdos constantes nos PPCs, os Câmpus Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguia, Silvânia e Uruaçú, preveem uma estrutura padrão de temas e módulos, contemplando a prática como componente curricular e atividades complementares, se dividindo em (Goiás, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2016a, 2015i, 2015j, 2015k, 2015l, 2015m, 2015n, 2016b, 2015o):

a) Núcleo comum;

b) Núcleo específico;

---

[11] CIAVATTA FRANCO, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. *Tecnologia Educacional, ABT*. Rio de Janeiro: 21 (105/106): 25-29, mar./jun. 1992.

[12] KRUPPA, Sônia M. P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da teoria do Capital Humano. In: Kruppa, Sônia Maria Portella. (org). *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. 1ª Ed. Brasília: INEP, 2005, v., p.21-30.

c) Núcleo de modalidade;

d) Núcleo livre;

e) Trabalho de curso;

f) Estágio supervisionado.

Sobre a carga horária total dos cursos, as mesmas variam de 3.200 a 3.740 horas, com uma média de 3.329 horas.

É importante ressaltar que a UEG flexibiliza a questão a carga horária, permitindo que cada câmpus defina sua quantidade de horas total do curso, de forma que, o que se observa é uma variação de quase 17% entre a menor carga horária (Pires do Rio) e a maior (Luziânia).

Quando se analisa o perfil de habilitação docente dos egressos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, os dados revelam que 12 dos 17 PPCs da UEG, ou seja, 71% dos cursos, citam que os egressos do Curso de Pedagogia são habilitados à atuação na docência da EPT. Este indicador demonstra que a abordagem do tema da EPT na UEG fica muito aquém do que acontece nos IFs de Goiás, mas é quase o triplo do percentual das UF´s do estado.

Em relação ao estágio curricular supervisionado na EPT, à exemplo das instituições públicas federais de ensino superior de Goiás, a UEG também não manifesta a devida preocupação e atenção esperadas. Os dados levantados indicam que o estágio supervisionado não é obrigatório em nenhum dos 12 câmpus da UEG que habilitam os pedagogos para a docência na EPT.

Os PPCs dos Câmpus Crixás e São Miguel do Araguaia até chegam a fazer referência às DCN para o Curso de Pedagogia, que estabelecem o estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar, mas quando abordam sobre os seus próprios estágios não dão indícios da existência dessa atividade na EPT (Goiás, 2015c; 2015n).

No Câmpus Crixás, por exemplo, o PPC só diz que "o estágio supervisionado será realizado em quatro etapas: Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais I e II (400 horas)" (Goiás, 2015c, p. 44).

O PPC de São Miguel do Araguaia apenas descreve que o estágio supervisionado é

> componente curricular obrigatório que deve ser integralizado à carga horária do curso por meio da disciplina Estágio Supervisionado em Docência (na Educação Infantil I e II e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), [...] terá a duração de 400 horas [...] e deverá ocorrer, prioritariamente, nas creches, CEMEI, pré-escolas e escolas públicas (Goiás, 2015n, p. 86, p. 88).

Já os PPCs dos Câmpus Campos Belos, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis e Silvânia não fazem nem uma referência ao que as DCN para o Curso de Pedagogia dizem sobre estágio na EPT – área de serviços e apoio escolar; por outro lado, todos os documentos afirmam que seus estágios ocorrem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Goiás, 2015b, 2015e, 2015f, 2015g, 2016a, 2015i, 2015j, 2015k, 2015l, 2016b).

Quanto à existência de disciplinas e bibliografias de referência que possuam conexão com a EPT, estas constam nos PPCs de apenas 17%, ou seja, em dois dos 12 câmpus que habilitam os egressos para atuarem na EPT: Crixás e Silvânia (Goiás, 2015c; 2016b).

O PPC do Câmpus Crixás, quando fala sobre os exemplares de livros disponíveis na biblioteca daquela unidade, descreve que há, na categoria denominada Livros de Formação

Específica, o livro Educação Profissional no Brasil[13] (Goiás, 2015c).

O PPC do Câmpus Silvânia, ao citar a disciplina Educação Assistida por TIC, indica, como bibliografia básica, a obra Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo – Desafios, Tensões e Possibilidades[14] (Goiás, 2016b).

Por outro lado, observamos que o PPC do Câmpus Formosa, apesar de não falar, pelo menos de maneira explícita, em habilitação para a docência na EPT e muito menos em estágio nessa área, faz referência bibliográfica ao assunto, apontando, na categoria Livros de Formação Específica, quatro obras temáticas (Goiás, 2015d):

1) Atuais Tendências na Educação Profissional[15];
2) Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Graduação Tecnológica[16];
3) Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Rede Federal[17];
4) Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: Uma

---

[13] MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

[14] MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Penso, 2010.

[15] No PPC do referido câmpus não constam informações detalhadas sobre a obra (autoria, local, editora, data).

[16] Educação profissional e tecnológica: legislação básica graduação tecnológica. 7ª ed. Brasília: SETEC, 2008.

[17] Educação profissional e tecnológica: legislação básica rede federal. 7ª ed. Brasília: SETEC, 2008.

Experiência em Educação Profissional[18].

## Considerações sobre a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás

Analisando os PPCs, verificamos que a habilitação para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é uma constante em 100% das instituições.

Além disso, os dados dos PPCs mostraram que:

a) 67%, ou seja, 16 dos 24 câmpus, indicam em seus PPCs que os egressos do Curso de Pedagogia são habilitados para a atuação na docência da EPT;

b) Apenas 6%, ou seja, 1 dos 16 câmpus que habilitam os pedagogos para a docência na EPT, prevê o estágio supervisionado obrigatório na EPT;

c) 25%, ou seja, 4 dos 16 câmpus que habilitam os pedagogos para a docência na EPT, preveem abordagem (disciplina e/ou bibliografia) à temática da EPT;

d) Apenas 8%, ou seja 2 dos 24 câmpus, apesar de não dizerem que habilitam seus egressos do Curso de Pedagogia para a docência na EPT, indicam em seus PPCs disciplina e/ou bibliografia da temática da EPT;

e) 25%, ou seja 6 dos 24 câmpus não fazem referência nenhuma à temática da EPT.

A análise inversa desses números expõem resultados preocupantes:

---

[18] BELLONI, I. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

a) 33% dos cursos não cumprem a legislação vigente, que determinada a abordagem da EPT na formação docente;

b) 94% dos cursos que habilitam os pedagogos para atuarem na docência da EPT não exige estágio supervisionado obrigatório na área;

c) 75% dos câmpus que habilitam os pedagogos para a docência na EPT não preveem abordagem (disciplina e/ou bibliografia) à temática da EPT.

Quanto aos resultados da análise dos PPCs, os dados nos fazem inferir uma triste realidade: a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia é extremamente deficitária, confirmando o que os estudos anteriores já vinham mostrando.

Se ao analisar os PPCs, já podemos identificar uma precariedade da abordagem da EPT nos Cursos de Pedagogia, tal situação se mostra ainda mais desafiadora quando se analisa as considerações feitas pelos coordenadores, isto porque as poucas referências encontradas nos PPCs muitas vezes não se confirmam quando o assunto é abordado com as coordenações.

Dessa forma, comparando as considerações das coordenações com as informações dos PPCs são identificadas várias incoerências entre o que a instituição disse e o que está escrito no respectivo PPC, contudo, essas divergências não são destacadas individualmente em consideração ao sigilo das identidades dos participantes em relação às suas considerações.

A despeito do não contraponto individual, podemos extrair preciosas informações a partir das considerações feitas.

De início, é importante pontuar que, de fato, há um padrão de entendimento de que o curso de Pedagogia é destinado apenas para a formação de um docente que vai atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à margem, portanto, do que está previsto na legislação.

No entanto, as considerações feitas a respeito do que poderia ser aperfeiçoado na legislação vigente, em relação à abordagem da temática da EPT na formação docente (em especial de pedagogos), são as que provocam maior preocupação, pois o nível de conhecimento das instituições a respeito da legislação que trata da obrigatoriedade da abordagem da EPT nos cursos de formação docente é precário, de modo que, isso confirma as descobertas da primeira etapa, ou seja, de que o assunto não tratado como deveria. Observemos as respostas.

Uma coordenação, por exemplo, afirma ser importante 'inserir alguma discussão sobre as bases da EPT nos cursos de formação de profissionais da educação, visto que contribuirá para a construção de pressupostos teóricos e práticos voltados para a formação omnilateral desses profissionais, considerando os desafios presentes nos diferentes contextos educacionais', porém, vale ressaltar – como já exaustivamente apresentado – essas discussões existem há quase três décadas no Brasil, sendo, inclusive, já convertidas em lei.

Nesse sentido, é importante que haja uma reflexão de todos os agentes envolvidos, de forma a repensar o modelo de discussões ora existentes, para que as mesmas produzam maiores resultados, principamente uma melhor compreensão da temática, pois só o conhecimento pleno e aprofundado do assunto por parte de todos os docentes fará com que se tenha resultados mais satisfatórios.

Uma segunda coordenação (que informa não abordar a EPT em seu curso), por sua vez, diz que o 'curso de Pedagogia responde bem em sua proposta', não considerando, porém, que, de acordo com a legislação vigente, a proposta do curso deveria, compulsoriamente, contemplar a EPT, pois a inserção da temática no currículo não é facultativa, ou seja, o legislador não deu liberdade para as instituições decidirem se abordam, ou não, a temática da EPT em seus cursos de formação de professores.

Continuando sua análise, esta segunda coordenação comenta que, em se tratando da EPT, 'seria necessário uma reconfiguração das Diretrizes Nacionais do Curso, o que permitiria que o currículo preparasse pedagogos(as) para atuar nesta modalidade'. No entanto, a verdade é que, em que pese a legitimidade de se questionar o modelo de legislação atual, não há necessidade de 'reconfiguração' das DNCs para contemplação da temática da EPT nos currículos dos cursos de Pedagogia, considerando que a EPT, como modalidade de educação, já está prevista na referida norma como sendo umas das habilitações do pedagogo.

Por fim, uma terceira coordenação começa relatando uma experiência pessoal de não vivência da temática da EPT durante seu período de formação no curso de Pedagogia e, ao desenvolver o restante da sua resposta, demonstra também um entendimento equivocado a respeito do tema, ao dizer que não vê 'necessidade de se acrescentar essa abordagem em um currículo que não tem esse enfoque', sendo que, repetimos, não é uma deliberalidade das instituições ter, ou não, a temática nos currículos.

Seguindo sua compreensão da legislação atual, essa terceira coordenação diz 'há cursos de Pedagogia que são voltados para a Pedagogia da terra, Pedagogia para EJA, Pedagogia para Educação Especial, Pedagogia para Ensino Religioso...', quando na verdade não há, na legislação atual, autorização para que instituições de ensino criem cursos de Pedagogia focados em apenas um tipo de educação.

O que se percebe, portanto, é que há uma situação desafiadora a ser resolvida, no que se refere à abordagem da EPT nos cursos de formação de pedagogos.

# CONCLUSÃO

A conclusão a que chegamos parte de um ponto inequívoco: a abordagem da temática da EPT nos cursos de Pedagogia nas instituições públicas de ensino superior de Goiás é deficitária.

Essa conclusão, todavia, não fugiu ao que a literatura já vinha apontando, conforme demonstrado, que é a ausência massiva da temática da EPT nos cursos de licenciatura.

Mas, e então, qual seria a solução? O fato é que o problema é complexo e para isso não há solução fácil; o que podemos fazer, de momento, é uma observação principal, seguida de alguns apontamentos e encaminhamentos a respeito do assunto.

A observação que fazemos, após estudo aprofundado da teoria produzida por relevantes pensadores, da legislação existente, de pesquisas anteriores e princinpalmente após os resultados desta pesquisa é, na verdade, uma reflexão com três questionamentos acerca do teórico papel do pedagogo na legislação face ao real entendimento do que seriam as atribuições dos pedagogos, por parte dos próprios pedagogos, bem como por parte considerável dos estudiosos da Pedagogia:

a) Nesse antagonismo, quem está com a razão?

b) Faz sentido manter uma lei que está praticamente com "letra morta", considerando a realidade prática do que se vê?

c) Seria mesmo o caso de dar aos pedagogos a atribuição exclusiva de educador infantil, e criar outro curso para as demais atividades ora constantes no escopo da profissão?

Partindo destes questionamentos, concluímos com quatro encaminhamentos que entedemos serem pertinentes para um melhor aprofundamento e aprimoramento do tema:

1) Discussões sobre as alternativas de integração da EPT com o ensino regular precisam ser aprofundadas, pois entendemos que a solidificação desse modelo de ensino provocará, de maneira natural e automática, as discussões no campo da abordagem da EPT nos cursos de licenciaturas, incluindo, por óbvio, os cursos de Pedagogia.

2) É necessário que os pensadores da educação brasileira, conjuntamente com os legisladores, se debrucem sobre o arcabouço legal vigente, procurando identificar onde estão os pontos críticos que geram as dubiedades que, porventura, estão impedindo que a própria legislação seja eficazmente cumprida.

3) O MEC precisa assumir um papel protagonista no processo de conscientização coletiva dos agentes envolvidos, de maneira a "desmistificar definitivamente" a figura do pedagogo como sendo apenas educador infantil, e isso pode acontecer por meio de fóruns, congressos, cartilhas, etc.

4) Novas pesquisas precisam ser realizadas, tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas demais licenciaturas, objetivando aprofundar nas discussões e no entendimento do porquê a legislação vigente, que trata abordagem da EPT nas licenciaturas, não é integralmente cumprida.

Acreditamos que com essas e outras medidas, esta realidade pode ser mudada, o futuro pode ser diferente, e a abordagem da EPT nos cursos de Pedagogia pode, um dia, ser algo 'óbvio'.

# REFERÊNCIAS


ASSIS, D.; LIMA, D. **Da Carpintaria à Automação Industrial**. Goiânia: SENAI, 2012. Disponível em: https://senaigoias.com.br/repositoriosites/repositorio/senai/download/Publicacoes/Diversos///livroSenai60anosweb.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. Um Estudo Sobre Requisitos de Ingresso na Docência para Professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.71, p.1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_440a3525793a4edda0fa94e6fc1b5136&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC. Acesso em: 15 abr. 2023.

BOCCIA, M. B. Pedagogia da Pedagogia: o Curso e sua Identidade. **Tese de Doutorado**. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1536/2/Margarete%20Bertolo%20Boccia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHAES, N. R. S; SILVA, M. C. O Trabalho do pedagogo nos Institutos Federais: uma busca pela qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Eixo**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-74, janeiro-junho de 2014. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/140/72. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **História do IFG**. 2022f. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/17-ifg/ultimas-noticias/10104-historia-do-ifg. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **IFG em Dados**. 2022g. Disponível em: https://ifg.edu.br/ifg-em-dados. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Aparecida de Goiânia**. 2018. Disponível em: http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia-bilingue/CP-APA. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Goiânia Oeste**. 2017a. Disponível em: http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Morrinhos**. 2015c. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC_Pedagogia_Novo_ConselhoSuperior.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica – 2019**. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/anuario%20-a-educacao-profissional-e-tecnologica/resultados. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2021**. 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 2022e. Disponível em: http://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2022b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. 2022a. Disponível em: http http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação**. 2022c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/educacao-profissional-tecnologica-de-graduacao-e-de-pos-graduacao. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-

de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22015.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2022d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. Universidade Federal de Catalão. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Catalão**. 2017b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Cidade de Goiás**. 2021c. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/190/o/ANEXO_3._PPC_PEDAGOGIA___Finalizado.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Goiânia**. 2015b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Universidade Federal de Jataí. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Jataí**. 2021d. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/177/o/Resolucao.006.2022.PPC.Pedagogia.pdf?1652109168. Acesso em: 22 set. 2022.

BUSSOLOTTI, J. M.; SOUZA, M. A.; CUNHA, V. M. P.; VIEIRA, A. E. R.; SILVA, V. F. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista ECCOM**, v.10, n.19, p.133-148, jan./jun. 2019. Disponível em:

https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_809f3390b3654ae6a8e52eb4626b817e&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAMPANHA. **Balanço do Plano Nacional de Educação – 2022**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação - CAMPANHA, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: Bases para Debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770. Acesso em: 25 nov. 2022.

GERMANO, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 – Um Estudo Sobre a Política Educacional. **Tese de Doutorado.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/28702?guid=1668524060652&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1668524060652%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d28702%2328702&i=11. Acesso em: 15 nov. 2022.

GOIAS. Agência Cora Coralina de Notícias. 2022a. Disponível em: https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/66224-escolas-do-futuro. Acesso em: 22 dez. 2022.

GOIAS. Agência Cora Coralina de Notícias. 2022b. Disponível em: https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/64012-escolas-do-futuro-de-goias-ofertam-quase-3-mil-vagas-para-cursos-gratuitos. Acesso em: 22 dez. 2022.

GOIAS. Escola do Futuro do Estado de Goiás. **EFG: Institucional**. 2022c. Disponível em: https://efg.org.br/institucional. Acesso em: 27 jul. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Anápolis**. 2015a. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pedagogia_-_campus_ciencias_socio-economicas_e_humanas_206/conteudo/5445/PPC_Pedagogia_2015__versao_final_PDF.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campos Belos**. 2015b. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/129_SEI_000023786008.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Crixás**. 2015c. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/campus_crixas_315/conteudoN/8723/PPC__Pedagogia_Campus_CrixasOficial_1.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Formosa**. 2015d. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/132_SEI_5966945.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Goianésia.** 2015e. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/133_SEI_5773349.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Inhumas**. 2015f. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/134_SEI_000016011158.pdf. Acesso em: 22 set.

2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Itaberaí**. 2015g. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/135_SEI_000015891066.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Jaraguá**. 2015h. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/136_SEI_6103965.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Jussara**. 2016a. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/137_SEI_0360611_A.pdf (1ª parte)
e
https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/137_SEI_0360640_B.pdf (2ª parte). Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Luziânia**. 2015i. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/138_SEI_000015895681.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Minaçu**. 2015j. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/139_SEI_000017898218.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Pires do Rio**. 2015k. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/140_SEI_6188756.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Quirinópolis**. 2015l. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/curso_de_pedagogia_de_quirinopolis/conteudoN/4179/PPC_2015.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – São Luís de Montes Belos**. 2015m. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/142_SEI_000023679073.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – São Miguel do Araguaia**. 2015n. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/143_SEI_6114961.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Silvânia**. 2016b. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/silvania/conteudoN/4554/PPC_Licenciatura_em_Pedagogia_na_Estrutura_Modular_1.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIAS. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Uruaçú**. 2015o. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/144_SEI_8932166_A.pdf (1ª parte)
e
https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/11943/144_SEI_8932249_B.pdf (2ª parte). Acesso em: 22 set. 2022.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: O Estado da Questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LAMPE, L. R. S.; BARONIO, J.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A. Formação para a docência na Educação Profissional e

Tecnológica: desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**, v.19, n.3, p.705-720, 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_15536_thema_V19_2021_705_720_2307&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Formação e reconhecimento de saberes dos docentes da Educação Profissional: políticas e práticas. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n.41, p.476-501, edição especial, 2020. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_9ee5424c12c643a5a1d4095dc971a017&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=pt_BR&context=PC. Acesso em: 15 abr. 2023.

LUCAS, M. K. P.; MEDEIROS NETA, O. M. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930). **Revista de Casos e Consultoria**, v.11, n.1, p.e11130, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21885. Acesso em: 14 abr. 2023.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de EPT**, Brasília, v.1, n.1, p.8-22, jun. 2008. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003. Acesso em: 06 abr. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, p.23-38, 2015. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004. Acesso em: 27 dez. 2022.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. **Revista Holos**, Vol. 2, 2007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 14 nov. 2022.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, W. L.; FONSECA, T. C. D. **O** Trabalho do pedagogo na Educação Profissional do Instituto Federal de São Paulo. **Revista Eixo**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 52-63, set./dez. 2020. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/735/538. Acesso em: 30 dez. 2022.

PIRES, M. A. Imagens Institucionais da Modernidade: A Educação Profissional em Goiás (1910-1964). **Dissertação de Mestrado.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4578/5/Dissertac%c3%a7%c3%a3o%20-%20Mauro%20Alves%20Pires%20-%202014.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SENAI. **História e Realizações**. 2022. Disponível em: https://senaigoias.com.br/sobre#:~:text=O%20SENAI%20chegou%20a%20Goi%C3%A1s,Roberto%20Mange)%2C%20em%20An%C3%A1polis. Acesso em: 21 nov. 2022.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, I. B. G. Contexto da Educação Profissional Tecnológia

no Brasil: Olhares sobre Licenciaturas. **Tese de Doutorado.** Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3765/2/IRACI%20BALBINA%20GON%c3%87ALVES%20SILVA.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da educação profissional. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.16, n.3 (48), p.195-211, set./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643685/11201. Acesso em: 06 abr. 2023.

TORRES, W. N.; MARTINEZ, S. A. O que os estudos têm a dizer sobre políticas curriculares em cursos de Pedagogia? Uma análise a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes (2019 – 2020). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.31, n.12, p.133-148, fev. 2023. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7617/2986. Acesso em: 16 abr. 2023.