

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 DIREITOS 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.

PREFÁCIO

Honra-me imensamente prefaciara obra Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos de Pedagogia: realidade das Instituições Públicas Goianas. Faço-o na postura de aprendiz, 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 práticas 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 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 Industrial², 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 contingente 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 transformar 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 atribuía 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 Fundação 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 aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à 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 Kubtschek, 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 contingente 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 2019⁴, 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 privado⁵; 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 matrículas 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 2019⁶, apresentou os dados relativos à quantidade de estabelecimentos da EPT de Nível Médio⁷, 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 2019⁸, 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 brasileira, 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, conseqüentemente, 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 grau⁹ e também das matérias pedagógicas do segundo grau¹⁰ (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).

Vejam os conceitos 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)

Vejam 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

idades 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 saíam 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

olhares 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 ajustadas 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 N° 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 n° 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 n° 2/2015), que incluíram em sua abrangência a formação docente para a EPT, conforme descrito no artigo 2°:

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 n° 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 percorrido 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, além 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 eletricitas, 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-pesquisa, 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 (Bílingue – 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 – Câmpus 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 sucinto 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 crixense e também de cidades circunvizinhas, 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 alternativa aos jovens que concluíam o ensino médio e não tinham condições de se mudarem para outras 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 Inocência 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=329> 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=330> 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 Uruaçu, 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 Pedagogia 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 Adolescente¹¹ e Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: Para Além da Teoria do Capital Humano¹² (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 peculiaridades.

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 Araguaia, Silvânia e Uruaçu, 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 (Luiziânia).

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 Brasil¹³ (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 Possibilidades¹⁴ (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 Profissional¹⁵;
- 2) Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Graduação Tecnológica¹⁶;
- 3) Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica Rede Federal¹⁷;
- 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 Profissional¹⁸.

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, principalmente 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 principalmente 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 debruçam 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.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário 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/111892.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/19394.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/111195.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/113005.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/aceso-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_e_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://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](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.

BUSSOLOTI, 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. **Balço do Plano Nacional de Educaço – 2022**. Campanha Nacional pelo Direito à Educaço - 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 Situaço da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FRIGOTTO, G. Educaço e Trabalho: Bases para Debater a Educaço 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 Educaço no Brasil: 1964/1985 – Um Estudo Sobre a Polítca 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/c_onteudo/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/c_onteudo/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/c_onteudo/11943/137_SEI_0360611_A.pdf (1ª parte)

e

https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/c_onteudo/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/c_onteudo/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/c_onteudo/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/c_onteudo/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_quirino_polis/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/c onteudo/11943/142_SEI_000023679073.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/c 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/c onteudo/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 – Uruaçu**. 2015o. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/c onteudo/11943/144_SEI_8932166_A.pdf (1ª parte)

e

https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/c onteudo/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://revistaeixoiifb.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/Disserta%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](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 Tecnológica

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](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.