

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

DENISSE APARECIDA DOS SANTOS SOUSA

O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

Belo Horizonte

2021

DENISSE APARECIDA DOS SANTOS SOUSA

O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. A. Vitor Guimarães.

Belo Horizonte

2021

Sousa, Denisse Aparecida dos Santos
S7251 O lugar da educação profissional e tecnológica nos projetos político-pedagógicos de cursos de pedagogia de instituições públicas federais brasileiras / Denisse Aparecida dos Santos Sousa. – 2021. 135 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientador: Ailton Vitor Guimarães.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Currículo – Avaliação – Brasil – Teses. 2. Ensino profissional – Brasil – Teses 3. Tecnologia – Estudo e ensino – Teses. 4. Pedagogia – Teses. 5. Método de projeto no ensino – Teses. 6. Testes e medidas educacionais – Teses. I. Guimarães, Ailton Vitor. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 375.081



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Denisse Aparecida dos Santos Sousa

“O lugar da Educação Profissional e Tecnológica nos projetos político-pedagógicos de Cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 17 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo
Universidade Federal de Ouro Preto

Dedico esta dissertação aos profissionais da Educação que, anonimamente, buscam construir uma educação com equidade e justiça social em nosso país, com destaque para os professores da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder essa experiência terrena.

Aos meus protetores e guias espirituais, por me inspirarem em todos os momentos e decisões.

À minha mãe, meu exemplo de vida.

Aos meus filhos, Lídia de Sousa e Luís Gustavo de Sousa, por serem fontes sublimes de amor e alegria.

Ao Nilson de Sousa, pelo companheirismo e pela compreensão na jornada matrimonial.

Aos amigos Márcio Silva, Camila Marques, Roberta Gê Acaiba, Wilson Brás e Rodrigo Gomes, por me ouvirem e acolherem minhas dúvidas acadêmicas.

Às minhas amigas, Neila Freitas, Lilian Vieira, Liliana Vieira e Paula Cardoso, por acolherem todas as minhas queixas, e aos amigos Patrícia Lacerda e Fernando Soares, pelo suporte tecnológico.

Ao meu orientador Ailton Vitor Guimarães, por trilhar comigo esse percurso e compartilhar todo seu conhecimento.

Aos professores e às professoras do Programa de Mestrado, que contribuíram com meu aprendizado – em destaque ao professor José Geraldo Pedrosa, por toda paciência e acolhimento.

Aos psicólogos Hélio Ferreira e Adriana Nazário, que tanto me auxiliaram nesse trajeto.

Aos revisores Cris Farid e Rafael Cota, gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo situar o lugar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas no Brasil considerados de alta qualidade pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017. Assim, foram examinados 14 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) no que diz respeito ao lugar da EPT. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental descritiva; no tratamento dos dados obtidos, considerou-se parte da perspectiva da análise do conteúdo, de modo que foram utilizadas as seguintes categorias de análise, identificadas a partir dos documentos: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica; interdisciplinaridade; estágios; perfil do egresso. Encontramos como resultados: dois PPCs com a temática EPT em maior evidência; nos demais PPCs, a EPT aparece de forma inexpressiva ou não aparece. Concluímos que há necessidade de discussões continuadas a respeito da formação inicial do pedagogo a fim de repensar sua estrutura e capacidade de proporcionar a egressas(os) formação adequada e de qualidade, principalmente, no que se refere à atuação na EPT.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Profissional e Tecnológica. Enade. Pedagogia. Projetos pedagógicos.

ABSTRACT

This research aimed to situate the place of the Professional and Technological Education in pedagogical projects of courses of Pedagogy of Brazilian public institutions considered high-quality formation programs by the National Student Performance Exam (Enade) of year 2017. In order to achieve the proposal, we analyzed 14 pedagogical projects with regard to subjects of Professional and Technological Education. The methodology used was the descriptive and documental research; we adopted the perspective of content analysis to understand the obtained data (we identified and used the following categories of analysis: curriculum structure and course description; extension projects; scientific research projects; interdisciplinarity; internships; student profile). As results we found: two pedagogical projects with subjects of Professional and Technological Education in evidence; in the other pedagogical projects, Professional and Technological Education appears inexpressively or does not appear. We conclude that there is a need for discussions about the initial formation of the pedagogue in order to rethink its structure and capacity to provide students with adequate/high-quality formation, especially with what concerns to the Professional and Technological Education.

Keywords: National Curriculum Guidelines. National Student Performance Exam. Pedagogical projects. Pedagogy. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos que abordam a atuação, formação e identidade do pedagogo em diferentes espaços	30
Quadro 2 – Instituições da Rede Federal	43

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDIFE – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação – Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Câmara de Educação Básica
- CEBRAE – Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
- CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó
- CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
- CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
- CP – Conselho Pleno
- CTD – Catálogo de Teses e Dissertações
- CTD – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMI – Ensino Médio Integrado

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional ou Ensino Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFRGS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NUPEEFT – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Trabalhadores

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto

PNE – Plano Nacional Educação

PP – Projeto Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico de Curso ou Projeto Pedagógico Curricular de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEEDF – Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal

SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificado

TAEs – Técnicas Administrativas em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Unidades Curriculares

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESP – Universidade Estadual do Piauí
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
UniLaSalle – Universidade La Salle
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	23
Apontamentos sobre a formação do pedagogo.....	24
Percurso metodológico.....	26
Procedimentos metodológicos.....	28
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS.....	35
1.1 Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Profissional.....	36
1.1.2 Ensino Profissional no Brasil	38
1.2 Marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica a partir de 1996.....	48
1.3 A atuação do pedagogo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)	53
2 A PEDAGOGIA E SUA (FALTA DE) IDENTIDADE	61
2.1 Antecedentes históricos e construção do curso	61
2.2 A LDB de 1996 e os novos marcos legais para a Pedagogia	64
2.3 A formação do pedagogo e a formação docente para a EPT.....	74
2.4 Concepções e conceitos.....	77
3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	83
3.1 Pontos convergentes e divergentes nos PPCs de Pedagogia	84
3.2 Os perfis dos egressos	89
3.2.1 Perfil do egresso descrito nos PPCs das instituições.....	92
3.3 O lugar da EPTNM nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE – BREVE APRESENTAÇÃO DOS PPCs ANALISADOS	127
1. Unifesp: PPC/2020, Guarulhos (curso criado em 2007).....	127
2. UFV: PPC/2020, Viçosa (curso criado em 1971)	127
3. UFPR: PPC/2018, Curitiba (curso criado em 1963)	128
4. UFRN: PPC/2018, Caicó (curso criado em 1974)	128

5. UFRN: PPC/2017, Natal (curso criado em 1955)	129
6. UFSCar: PPC/2017, São Carlos (curso criado em 1971)	130
7. IFG: PPC/2017, Goiânia Oeste (curso criado em 2014).....	131
8. UFRJ: PPC/2015, Rio de Janeiro (curso criado em 1939 – o 1º do Brasil).....	131
9. UFSCar: PPC/2014, Sorocaba (curso criado em 2009).....	132
10. UFSJ: PPC/2014, São João del-Rei (curso criado em 1954).....	132
11. UFC: PPC/2013, Fortaleza (curso criado em 1961)	133
12. UFJF: PPC/2011, Juiz de Fora (curso criado em 1966)	133
13. UFPE: PPC/2010, Caruaru (curso criado em 1950)	134
14. UFMG: PPC/2007, Belo Horizonte (curso criado em 1943).....	134

APRESENTAÇÃO

Entender a formação do pedagogo e a educação é um desafio em minha vida. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) do curso de mestrado em Educação Tecnológica, tive como objetivo aprimorar minha formação profissional justamente na lacuna existente: falta de conhecimentos sobre a Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Cursei toda a Educação Básica em escolas públicas, tendo feito o Ensino Médio em Curso Normal de Magistério, o qual me possibilitou me tornar professora efetiva da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Bom Despacho (Minas Gerais) logo após a conclusão do curso, onde atuo até o presente momento como professora efetiva em dois cargos.

Ao longo de 27 anos de carreira, atuei como professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola e estou na função de coordenadora do Polo de Bom Despacho do programa da Universidade Aberta do Brasil (Polo UAB/BD) – há nove anos. Atuo também como professora de graduação em curso de Pedagogia em uma instituição privada.

Após a conclusão do Curso Normal, não tinha a menor possibilidade de vaga na Educação Superior em qualquer universidade pública; assim, fiquei seis anos sem prosseguir nos estudos. No ano de 2000, surgiu a oportunidade de ingressar em um curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino implantada na minha cidade, e meu ingresso foi possível devido ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), uma das políticas públicas da Educação Brasileira que fizeram a diferença em minha formação profissional.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, ao final de 2004, tive a oportunidade de retornar aos estudos em 2010 por estar diretora (2009-2012) de uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) que apresentava Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo do esperado. Mais uma vez, as políticas públicas se fizeram presentes na minha trajetória profissional: a oportunidade foi ofertada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Programa de Escola de Gestores, com o objetivo de capacitar 400 diretores escolares do Estado de Minas Gerais cujas respectivas escolas estivessem com baixo Ideb.

Assim, me tornei aluna do curso de especialização em Gestão Escolar da UFMG, oportunidade que fez diferença em minha formação e na condução da escola pela qual equipe escolar e eu éramos responsáveis. O Ideb dessa escola foi elevado em 50% no ano de 2011: com certeza o curso mencionado criou ferramentas que auxiliaram no processo de condução da equipe da escola. O mesmo curso abriu novas possibilidades profissionais; em 2013, tive as oportunidades de assumir a coordenação do Polo UAB/BD e de ministrar aulas na graduação

em Pedagogia da mesma instituição em que me formei em 2000. Locais e trabalhos onde estou até hoje.

A busca do objeto desta pesquisa ocorreu permeada por confusões internas e muitas leituras na área da Educação, com foco na EPT e estreitando para EPT de Nível Médio e curso de Pedagogia.

Fui percebendo, no decorrer das disciplinas do programa do mestrado, um universo paralelo à Educação Básica onde questões comuns se encontram com a EPT. O universo da EPT foi se abrindo aos meus olhos no percurso acadêmico. Daí vem a primeira inquietação: por que não conheci o universo da EPT em minha formação inicial em Pedagogia?

Outras inquietações surgiram. Por que eu, nas disciplinas que ministro, não falo da atuação do pedagogo na EPT? Por que a EPT não tem um lugar no PPC do curso em que atuo? Meus colegas professores, a maioria de pedagogos, abordam a EPT em suas aulas? Será que a ausência sobre a temática EPT na formação inicial do pedagogo acontece apenas na minha realidade? Como a EPT se faz presente nos cursos de Pedagogia de instituições públicas consideradas de alta qualidade pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017? Quais instituições são essas? O que consta sobre a temática EPT nos projetos pedagógicos desses cursos?

Diante de todas as inquietações, iniciei a pesquisa para descobrir o lugar que a EPT ocupa nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras, trilhando um caminho de muitas reflexões sobre a EPT e a formação do pedagogo.

INTRODUÇÃO

No jogo constante de suas respostas, o homem se altera no próprio ato de responder. (Paulo Freire)

Esta pesquisa teve como objetivo situar o lugar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas no Brasil considerados de alta qualidade pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017. Para isso, buscou-se examinar Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) no que diz respeito ao lugar da EPT.

Com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), particularmente desde 2008, a atuação do pedagogo coordenando atividades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, bem como na gestão do ensino e no desenvolvimento de ações institucionais, passa a ser de especial interesse no contexto dos processos formativos da EPT.

Lüdke e André (2013, p. 3) afirmam: “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Dessa forma, poderíamos considerar o caráter indissociável do ser humano, no sentido que se torna impossível desvincular a prática pedagógica do sujeito que protagoniza suas ações, já que a experiência pessoal/profissional traz consigo saberes diversos que se imbricam na sua própria formação e colaboram para a construção de novas aprendizagens.

Demo (2004) considera que o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permite o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, ressignificações, reconstrução do conhecimento e produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa a qual rompa com o marco conceitual de uma pedagogia desvinculada da prática social. Logo, compreende-se que conhecimento e aprendizagem são fundamentais para que o ser humano exerça sua autonomia e cidadania calcado em argumentações críticas acerca da realidade e com o necessário senso ético em prol da construção e/ou implantação das mudanças na realidade onde vive. No caso da pesquisa apresentada aqui, considera-se essa perspectiva não só em relação ao que foi possível elucidar sobre o lugar da EPT na formação do pedagogo, mas, também, em relação ao que se produziu pela pesquisadora no seu estudo, dois movimentos que se apresentam indissociáveis.

Apontamentos sobre a formação do pedagogo

De acordo com Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2006b), o curso de Pedagogia se baseia no tripé docência, gestão educacional e pesquisa, ficando a critério de cada instituição de Ensino Superior distribuir e organizar a matriz curricular para formação do pedagogo em 3.200 horas. Devido a essa flexibilidade, têm-se formado diferentes perfis de pedagogos, conforme apresentado por Pimenta (2017). A autora, no período de 2012 a 2013, analisou 144 matrizes curriculares de cursos oferecidas por instituições privadas do Estado de São Paulo, vindo a constatar que os cursos, em sua maioria, não formavam o pedagogo e, tampouco, segundo ela, um *professor polivalente* para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois sua formação se mostrava frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersa e sem foco.

Pimenta (2017), em suas considerações finais, sugere a futuros pesquisadores prosseguirem com a investigação a fim de analisarem o que é proposto e como se efetivam as práticas formativas na trajetória, o projeto político-pedagógico dos cursos e os programas e ementas das disciplinas dos cursos analisados. De posse de suas contribuições, nota-se que, além do Estado de São Paulo, outros Estados brasileiros podem apresentar fragilidade na construção de seus currículos. A exemplo dessa possível fragilidade, torna-se oportuno investigar os currículos que formam os pedagogos em instituições públicas do Brasil e, aqui, particularmente em relação à sua atuação na EPT.

A multiplicidade de atuação do pedagogo nos mais variados espaços e funções corrobora para acreditarmos serem importantes discussões sobre a temática da EPT nos currículos de cursos de Pedagogia, visto que, enquanto coordenador pedagógico ou técnico da educação, esse profissional poderá vir a prestar serviços de apoio escolar na EPT. A Educação Profissional (EP) é ofertada em diferentes contextos: Institutos Federais; Sistema S; Escolas Estaduais que ministram cursos técnicos de Nível Médio, sendo estes ofertados em três modalidades diferentes: concomitante – o aluno cursa o Ensino Médio e a EPT de Nível Médio ao mesmo tempo, com duas matrículas distintas para cada curso –; subsequente – é ofertado o curso Técnico Profissional a quem que já tenha concluído o Ensino Médio –; e a forma integrada – cujo objetivo é conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004). Além da quantidade maior de cursos profissionalizantes ministrados pelo setor privado.

O pedagogo, sendo o principal responsável por auxiliar e orientar diferentes professores que exercem a docência nesses espaços, consegue exercer bem seu papel em

contextos de EPT? As instituições públicas que ofertam cursos de Pedagogia no Brasil consideradas de alta qualidade pela avaliação do Enade/2017 contemplam em seus PPCs a atuação do pedagogo em EPT? Se sim, de que maneira? Quais temáticas relativas à EPT aparecem mais frequentemente nos PPCs dessas instituições? A formação inicial ofertada em Pedagogia por essas instituições vislumbra a atuação do egresso na EPT?

Além da multiplicidade de atuação do pedagogo no contexto da EPT, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394/96,¹ ocorreram alterações na formação do pedagogo e dos professores. No art. 62 da referida lei, define-se a formação mínima para se tornar professor da Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o *exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental*, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *on-line*, grifos nossos).

A lei, no seu art. 64, evidencia que a formação de profissionais de Educação atuantes em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deve acontecer em curso de Pedagogia ou de pós-graduação. Por conseguinte, as generalidades da formação desse profissional foram ampliadas:

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, *on-line*).

Consequentemente, os cursos de Pedagogia, após a LDB nº 9.394/96 e considerando a Resolução do CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006d), vão absorvendo a responsabilidade de formar além do pedagogo com múltiplas funções de atuação coordenação: formam o docente apto a atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e matérias pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio). Posto isso, o conjunto de conhecimentos necessários à formação do perfil do egresso em Pedagogia, diante da multiplicidade de atuação em uma única formação inicial, faz emergir muitas indagações: como as instituições públicas consideradas de alta qualidade organizam seus PPCs abarcando todos os saberes necessários à formação do docente e do pedagogo? Dada a complexidade que envolve a formação do docente, há espaço para tratar da formação do pedagogo com foco de atuação na EPT? Há discussões sobre a EPT? Existem disciplinas que

¹ Cf. Brasil (1996).

contemplam a EPT? Quais atividades e ações propostas no percurso formativo do pedagogo são ligadas à EPT?

Face às questões colocadas e ao processo de investigação para responder a elas, a pesquisa relatada aqui, reforça-se, teve como objetivo geral situar o lugar da EPT nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas brasileiras considerados de alta qualidade de acordo com a avaliação do Enade/2017. Na busca dessa compreensão, foram tomados como objetos de estudo os PPCs de alguns desses cursos no que diz respeito ao lugar da EPT no percurso de formação do pedagogo.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram os de: examinar os PPCs e suas abordagens para a EPT no percurso de formação do pedagogo (trata-se daqueles com nota máxima no Enade/2017); explicitar atividades e ações realizadas no percurso formativo do pedagogo em busca por aquelas que estejam relacionadas ou conduzam a relações com a EPT como parte desse percurso.

Percurso metodológico

De natureza qualitativa, esta pesquisa pode ser definida como uma pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, tal como nos aponta Minayo (2003, p. 22), possui questões muito específicas, haja vista corresponder a processos e fenômenos não passíveis de serem reduzidos apenas a operações variáveis:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa qualitativa envolve considerações que demandam aprofundamento de significados obtidos na coleta de dados, na qual, diga-se, dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, são complementares e fornecem ajuda e interação dinâmica para entendimento do objeto pesquisado. Esse movimento implica tomar a neutralidade do objeto pesquisado e da pesquisa em si mesma como algo impossível, naquilo que suas contradições expressam diante da realidade considerada.

Lüdke e André (2013) referem-se à realização de uma pesquisa qualitativa como tarefa complexa, por se tratar de interpretação de dados a serem coletados, um procedimento envolto de subjetividade, o que implica interferência na construção do conhecimento. Esta materializa-

se a partir de vivências e percepções presentes na interpretação desses dados, analisados sob o olhar da pesquisadora, sem que se perca o rigor científico, num movimento que podemos considerar como dialético, contraditório, dinâmico.

Esse movimento pode ser verificado na pesquisa documental, naquilo que Oliveira (2007) relata como uma investigação que se propõe em documentos que não possuem tratamento científico, o que implica, como apontado por Lüdke e André (2013, p. 45), análises que “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. No estudo apresentado aqui, as análises estão centradas, predominantemente, em documentos do tipo arquivos escolares, disponibilizados digitalmente por 14 instituições públicas selecionadas dentre aquelas consideradas de alta qualidade pela avaliação do Enade/2017. Foi nesses arquivos que se buscou identificar a presença (ou a ausência) de elementos relacionados à temática EPT na formação inicial do pedagogo.

No tratamento dos dados obtidos, considerou-se a perspectiva da análise do conteúdo, em Bardin (2006, p. 15), levando em conta um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Nessa perspectiva, e de especial interesse para o que se pretendeu na pesquisa, procurou-se produzir um sistema de categorias que permitisse apontar aspectos da natureza do material analisado, seu conteúdo, suas finalidades e sua caracterização em função dos objetivos estabelecidos.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o[a] pesquisador[a] pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias. [...]. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções, e conseqüentemente, novos focos de interesse (LÜDCKE; ANDRÉ, 2013, p. 50).

As considerações de Lüdke e André (2013) apontam para a dinâmica própria do movimento de investigação, na exaustiva análise de dados, cujos significados, significantes e sentidos sugeririam e/ou estariam a constituir aquelas categorias que *brotam* dos dados coletados e, uma vez analisados, permitem elucidar a natureza desses dados e ressignificam as fontes a partir das quais foram sendo consolidados.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos propostos para esta pesquisa levaram em conta: (a) pesquisa bibliográfica da produção acadêmica, na busca de estudos que tratassem da temática relacionada ao objeto de estudo e/ou que estivessem relacionados a ela; (b) pesquisa documental propriamente dita, na busca dos documentos relacionados aos PPCs dos cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras cujos cursos foram considerados de alta qualidade pelo Enade/2017; (c) seleção e análise dos PPCs investigados.

Para levantamento da produção acadêmica relacionada ao lugar da EPT nos PPCs de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras, foram utilizados dois critérios básicos, considerando a busca por trabalhos de pesquisa desenvolvidos no período de 2006 a 2018 e que tratassem ou se referissem: primeiro, ao lugar da EPT nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia; segundo, face à ausência de estudos que tratassem dessa temática, à atuação do pedagogo na EPT.

O critério considerado no recorte temporal levou em conta três marcos legais: (i) a Resolução do CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006d), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia; (ii) a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); (iii) a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que 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 formação continuada.

As fontes de pesquisa consideradas foram o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Nas buscas, foram utilizados os seguintes descritores: *pedagogo; formação inicial; ensino técnico; educação tecnológica; instituto federal; CEFET*. Foram encontrados 206 trabalhos para pedagogo e formação inicial; 142 para pedagogo, formação inicial e ensino técnico, 185 para pedagogo, formação inicial e educação tecnológica; 27 para pedagogo e instituto federal; sete para pedagogo e CEFET. Desses, foram selecionados 20 estudos, indicados no Quadro 1. Nele, os estudos estão ordenados de acordo com pertinência mais estreita em relação ao objeto de pesquisa, numerados, inicialmente, de 1 a 12, de acordo com

sua ocorrência temporal. Os oito estudos ordenados de 13 a 20, apesar da pertinência em relação ao tema, estariam mais distantes na discussão acerca da problemática e estão indicados com um asterisco, pois, embora abordem o trabalho do pedagogo em espaços diversos, não o fazem considerando a EPT.

Na seleção dos cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras cujos cursos foram considerados de alta qualidade pelo Enade/2017, partiu-se de algumas definições, como a que é dada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo a qual o Enade trata de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação. Cada curso de graduação recebe uma nota em uma escala de 1 a 5, e as médias obtidas pelos alunos são padronizadas de acordo com a média brasileira e o desvio padrão, sendo atribuído o conceito 3 aos cursos que estão na média ou próximos dela; 1 e 2, aos que estão abaixo; 4 e 5, aos que estão acima; sendo 5, obviamente, o padrão mais elevado. A nota do Enade é sempre um valor relativo, ou seja, aponta para uma comparação entre o curso da instituição de Ensino Superior observada e os cursos restantes daquela área no país (BRASIL, 2004).

Canan e Eloy (2016), após realizarem pesquisa com coordenadores de cursos de Ensino Superior sobre como eles avaliam o Enade, enquanto política pública de avaliação em larga escala, discutem, no artigo *Políticas de avaliação em larga escala: o Enade interfere na gestão dos cursos?* os propósitos do Enade e as contradições e fragilidades dessa avaliação em larga escala:

[...] pode-se aferir que o ENADE apresenta elementos que são contraditórios, ou seja, se por um lado ele permite que se pense na qualificação dos cursos sob vários aspectos, como a infraestrutura, corpo docente e a organização que deve atender a padrões mínimos de qualidade, por outro, não revela, profundamente o nível de conhecimento profissional, pois há certo mascaramento “dos resultados frente aos momentos preparatórios que antecedem às provas e até mesmo há possibilidade de boicote por parte dos alunos” (CANAN; ELOY, 2016, p. 628).

Dos 1.212 cursos de Pedagogia que participaram do Enade/2017, o conceito máximo 5 foi atingido por apenas 58 cursos (4,8%). Os cursos com o conceito 4 totalizaram 271 (22,4%), com predominância do conceito 3 para quase metade deles: 516 cursos (42,6%). Pouco mais de um quarto dos cursos, 25,8%, 313 cursos, obteve o conceito 2. Outros 11 cursos (0,9%) não obtiveram nenhum conceito (BRASIL, 2020b).

Quadro 1 – Estudos que abordam a atuação, formação e identidade do pedagogo em diferentes espaços

Nº	Referências	Título
1	Marques (2018)	<i>A configuração das identidades profissionais dos(as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional</i>
2	Anjos (2018)	<i>Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação no IFRS</i>
3	Buarque (2017)	<i>A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas</i>
4	Coutinho (2016)	<i>A ação mediadora do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte</i>
5	França (2016)	<i>A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no instituto federal do AMAPÁ – campus MACAPÁ</i>
6	Loureiro (2016)	<i>Reflexões sobre o papel do profissional de Pedagogia: um estudo de caso no CEFET/RJ</i>
7	Lima (2015)	<i>“Quem somos eu?” Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju</i>
8	Bauner (2014)	<i>Supervisão pedagógica: prática e formação continuada</i>
9	Cezar (2014)	<i>Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades e movimentos</i>
10	Montandon (2011)	<i>A atividade de trabalho das pedagogas no contexto do reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica: o caso do IFMG – Campus Ouro Preto</i>
11	Maciel (2010)	<i>A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional</i>
12	Chaves (2009)	<i>Ser pedagogo no cotidiano do Ensino Superior na Educação Profissional e Tecnológica</i>
13	*Pereira (2014)	<i>Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio</i>
14	*Gonçalves (2010)	<i>O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo</i>
15	*Silveira (2005)	<i>Integração Docência e Gestão dos processos educativos: identidade do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG</i>
16	*Rocha (2014)	<i>A construção da identidade profissional do pedagogo</i>
17	*Fernandes (2017)	<i>As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar</i>
18	*Cavalcante (2005)	<i>Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de re(construção)</i>
19	*Barros (2002)	<i>A formação do pedagogo e as múltiplas dimensões de sua esfera de atuação na sociedade atual</i>
20	*Franco (2006)	<i>Coordenador pedagógico: identidade em questão</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao resultado do Enade, sabemos que não há um tipo de avaliação que consiga mensurar com precisão todos os aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de um curso: “Logo, não pode ser tomado como único parâmetro para uma avaliação interna, afinal, nesse modelo, nem um conceito ruim, necessariamente, é sinônimo de fracasso e nem um conceito bom é sinônimo de êxito” (CANAN; ELOY, 2016, p. 634). Porém, mesmo diante da complexidade de atestar a excelência de qualquer curso e apesar das contradições sobre o Enade, em busca de delimitar o universo de nossa pesquisa documental nós o utilizamos como parâmetro para selecionar os PPCs dos Cursos de Pedagogia.

A grande vantagem do exame é permitir que os estudantes possam demonstrar que as qualidades necessárias aos bons exercícios profissionais também ocorrem porque o ENADE avalia habilidades e competências e não a mera capacidade de decorar a matéria como se fosse uma escola tradicional. Desta forma, o ENADE fornece resultados que apontam fragilidades de Políticas de avaliação em larga escala do curso avaliado; a partir dessas fragilidades, a coordenação e equipe podem tomar medidas e estratégias de gestão, a fim de melhorar o desempenho na avaliação, na perspectiva da formação crítica dos alunos (CANAN; ELOY, 2016, p. 629-630).

Dos 58 cursos com nota máxima no Enade/2017, optamos por selecionar aqueles ofertados por instituições públicas, totalizando 20.² Dentre eles, cursos de 13 universidades federais, a saber: Universidade Federal do Ceará (UFC), *campus* Fortaleza; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), *campi* Natal e Caicó; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Caruaru; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campi* São Carlos e Sorocaba; Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos; Universidade Federal de Viçosa (UFV), *campus* Viçosa; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *campus* Uberlândia; Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), *campus* São João del-Rei; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), *campus* Pampulha; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), *campus* Juiz de Fora; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), *campus* Rio de Janeiro; Universidade Federal do Paraná (UFPR), *campus* Curitiba; um curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Goiânia; e cursos de outras três universidades estaduais: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Teresina; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), *campus* Ponta Grossa; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* São José do Rio Preto.

² A avaliação do Enade ocorre a cada três anos, e seu resultado é divulgado um ano após realização (o curso de Pedagogia participou da avaliação do Enade em 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017). Em 2020, a avaliação do curso não ocorreu devido à pandemia. O Edital nº 36, de 12 de julho de 2021-Enade/2021, que trata dos procedimentos de realização do Enade em 2021, indica que a prova será realizada em 14 de novembro de 2021 e referente ao Enade/2020. Portanto, o resultado do Enade do curso de Pedagogia mais recente é de 2017.

Para os 20 cursos dessas 17 instituições públicas, como listado, fomos em busca de 19 PPCs, uma vez que a instituição UFSCar, no *campus* São Carlos, obteve nota máxima no Enade nos cursos noturno e diurno, sendo um único PPC; para o *campus* de Sorocaba da UFSCar, há outro PPC. Quando da busca por acessar os PPCs em *sites* institucionais, observamos que quatro universidades (UFMG, UFJF, UEPG e UESPI) não os apresentavam e solicitamos às instituições que os enviassem mediante *e-mail* endereçado a coordenadores de cursos (endereços disponíveis nos *sites*): duas dessas instituições nos enviaram seus PPCs (UFMG e UFJF). Não obtivemos acesso aos PPCs da UEPG e da UESPI.

Com 17 PPCs encontrados e acessados para análise, considerou-se como critério inicial de seleção a atualização dos mesmos de acordo com as DCNs de 2015,³ sendo desconsiderados os PPCs atualizados apenas de acordo com as DCNs de 2006.⁴ Porém, em análise dos PPCs, de acordo com as DCNs de 2015, constatamos que, dos sete PPCs baseados nas referidas DCNs, apenas cinco possuem ementas de disciplinas. Assim sendo, retomamos a inclusão dos PPCs atualizados de acordo com as DCNs de 2006 com acréscimo de item de confirmação por parte de coordenadores de curso acerca de os PPCs terem sido reestruturados a partir das DCNs de 2006.

A leitura e a análise dos PPCs da UFSCar/São Carlos, do IFG, da UFRN/Natal, da UFRN/Caicó, da UFPR, da Unifesp e da UFV revelaram que, desses sete PPCs, apenas cinco possuíam ementas das disciplinas. Os PPCs, atualizados de acordo com as DCNs de 2015, incorporavam muitas das especificidades das DCNs de 2006, o que apontava para o fato de que a base de formação do pedagogo e as maiores mudanças estruturais acarretadas no formato do respectivo curso foram estabelecidas mais pelas DCNs de 2006 que pelas DCNs de 2015.

Com essa constatação, aliada ao fato de que, ao verificarmos não haver nenhuma disciplina que explicitasse, claramente, o trato da temática da EPT nas ementas dos cinco PPCs considerados, decidiu-se pela inclusão na análise daqueles PPCs reformulados apenas a partir das DCNs de 2006, sem incorporar as diretrizes de 2015. Esse critério foi incorporado, considerando que, necessariamente, os respectivos coordenadores de cursos confirmassem que os PPCs em vigor fossem aqueles reestruturados a partir das DCNs de 2006.

Sendo esses os critérios de seleção dos documentos, foram considerados os PPCs da UFSJ, da UFPE, da UFC, da UFSCar/Sorocaba e da UFRJ, disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições e com sua reformulação em andamento.⁵ Conforme a última atualização de

³ Cf. Brasil (2015).

⁴ Brasil (2006).

⁵ Cf. UFSJ (2014), UFPE (2010), UFC (2013) da UFSCar/Sorocaba (2014) e UFRJ (2015).

acordo com as DCNs de 2006, foram incorporados os PPCs da UFMG e da UFJF, recebidos diretamente dos coordenadores de cursos. Os PPCs das demais instituições (UFU, UNIRIO e Unesp) não fizeram parte da análise na pesquisa devido à falta de confirmação da validade dos documentos por seus respectivos coordenadores de curso; quanto às instituições UEPG e UESPI, não tivemos acesso a seus PPCs.

Em síntese, dentre 19 PPCs encontrados, foram selecionados 14 para análise: sete reformulados e atualizados de acordo com as DCNs de 2015; outros sete atualizados de acordo com as DCNs de 2006 e com validade confirmada pelos coordenadores dos cursos.

Considerando o processo de leitura flutuante realizado na análise dos PPCs, foram selecionados nove documentos – UFPE, UFJF, UFC, UFSCar/Sorocaba, UFSCar/São Carlos, UFRN/Natal, IFG, UFRN/Caicó e Unifesp – com ementas de disciplinas para seguir-se com a leitura exaustiva e a construção inicial de indicadores da análise.⁶ Outros cinco PPCs – UFMG, UFRJ, UFSJ, UFPR e UFV –, nos quais não constavam as referidas ementas de disciplina, foram considerados para análise, dadas a escassez de informações relacionadas à EPT e a ausência de outros elemento relacionados a ela nos nove selecionados, inicialmente.

Feitas as leituras preliminares dos documentos, foram estabelecidas as seguintes categorias encontradas para a análise: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica; interdisciplinaridade; estágios; e perfil do egresso.

O percurso metodológico narrado até aqui aponta para um método de abordagem do objeto de estudo construído a partir de uma realidade de pesquisa, cujos arranjos e mediações implicaram desafios para os quais não existem respostas prontas ou conclusões taxativas.

[...] toda relação do homem com a realidade é um desafio ao qual se deve responder de maneira original: não existe modelo-padrão de resposta, mas tanto respostas diferentes quanto desafios diferentes. E mesmo inúmeras respostas diferentes possíveis a um mesmo desafio (FREIRE, 2016, p. 71).

No primeiro capítulo, onde se procura evidenciar a amplitude da EPT no Brasil, destacamos as instituições públicas que a ofertam – a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), o Sistema S e as escolas estaduais que ofertam os itinerários de formação técnica e profissional no Ensino Médio –; também, em linhas gerais,

⁶ No roteiro didático apresentado por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35), leitura flutuante pode ser considerada como “primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas”, numa primeira etapa, de pré-análise na “escolha inicial dos documentos”. Ainda nessa primeira etapa, consideram-se algumas “normas de validade”, como a exaustividade na leitura do material, de modo a constituir o *corpus* de análise considerado. A constituição dos indicadores de análise, por sua vez, faria parte de uma segunda etapa, de exploração do material, num processo de categorização que envolveria o “desmembramento do texto em unidades/categorias”.

procuramos apontar a atuação do pedagogo no contexto da EPT, diversificado na forma de oferta e complexo nas demandas diárias de cada modalidade.

Traçado um panorama da EPT no Brasil, aborda-se, em seguida, parte dos significados atribuídos às expressões Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Profissional, Ensino Pré-vocacional, Educação Profissional, dentre outras. Para tanto, procura-se explicitar parte das mudanças ocorridas no Ensino Profissional no país ao longo da história.

No segundo capítulo, percorre-se a trajetória de construção do curso de Pedagogia no Brasil ao destacarmos algumas mudanças ao longo do tempo; conceitos e concepções acerca da Pedagogia e do currículo também foram evidenciados, na medida do necessário ao estudo. Realizamos um recorte no processo de construção do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando algumas mudanças desde sua criação, em 1939, a fim de abordar alguns conceitos e concepções acerca de Pedagogia e currículo. Evidenciam-se, ainda, a legislação que norteia a construção e a adequação dos currículos dos cursos de Pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ressaltando-se os apontamentos acerca da formação do pedagogo e da formação docente para a EPT, além das três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas, respectivamente em 2006, 2015 e 2019.

No terceiro capítulo, parte central da pesquisa, o propósito é entender o lugar da temática da EPT nos PPCs dos cursos de Pedagogia no Brasil, especificamente nos 14 PPCs de cursos de Pedagogia de instituições públicas considerados que obtiveram nota máxima no Enade/2017.

Nas considerações finais, reflete-se sobre os limites da investigação realizada e do currículo prescrito, concluindo-se pela necessidade de discussões continuadas acerca da formação inicial do pedagogo. Nessa direção, importa repensar a forma por meio da qual o curso é estruturado e refletir acerca da sua capacidade de proporcionar aos egressos e egressas, formação adequada e de qualidade, principalmente, no que se refere à atuação na EPT.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS

Com o propósito de evidenciar a amplitude da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, destacamos as instituições públicas que ofertam a EPT: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o Sistema S e as escolas estaduais que ofertam os itinerários de formação no Ensino Médio. Pretendemos também, em linhas gerais, demonstrar a atuação do pedagogo nesse contexto da EPT, que é diversificada na forma de oferta e complexa nas demandas diárias de cada modalidade.

A LDB de 1996, em seu art. 39, traz uma definição da EPT como uma modalidade de Educação: “a educação profissional e tecnológica [EPT], 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” (BRASIL, 1996, *on-line*). A EPT abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, prevendo ainda a integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Dentre as várias possibilidades de integração, destacam-se, como exemplos, a articulação da EPT: com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); com a Educação Básica no nível do Ensino Médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar, concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente (BRASIL, 2004).⁷

Sendo a EPT ampla e diversa em suas instituições e ofertas de cursos, delimita-se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) como a modalidade da EPT a ser discutida. É nessa modalidade que se procura evidenciar a atuação do pedagogo, considerando um panorama da oferta dessa modalidade por diferentes instituições de Ensino.

⁷ De acordo com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, artigo 4º, oferta nas formas: “I - *integrada*, oferecida apenas a quem já tenha concluído o ensino fundamental, tem o objetivo de conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - *concomitante*, oferecida apenas a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer (a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades de ensino disponíveis; (b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades de ensino disponíveis; ou (c) em instituições de ensino distintas, através de convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - *subsequente*, oferecida apenas a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2004, *on-line*, grifos nossos).

1.1 Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Profissional

De acordo com Bakhtin (1995, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. O autor defende que as palavras expressam em seus conteúdos um sentido vivencial e ideológico, mais forte do que a própria fala ou escrita das mesmas.

A palavra “ensino” é definida, no *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, como ação ou efeito de Ensinar. “Ensinar” é repassar ensinamentos sobre (algo) a; doutrinar, lecionar. A mesma fonte define “educação” como ato ou processo de educar-se ou aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Leite (2007) apresenta o termo, etimologicamente:

A palavra educação tem origem no latim – *educatio*. O termo parece sintetizar duas outras expressões latinas: *educare* e *educere*. O primeiro pode ser traduzido como *alimentar, cuidar, criar*; o segundo, como *tirar para, conduzir para, modificar um estado*. Em conformidade com a definição etimológica, educar é, portanto, conduzir de um estado a outro, agindo-se de maneira sistemática sobre o ser humano, objetivando prepará-lo para a vida num determinado meio (LEITE, 2007, p. 115).

O autor afirma ainda que, “quanto à palavra profissão, a sua origem é latina: *professione*, isto é, ato ou efeito de professar, declaração pública que alguém faz da sua maneira de pensar” (LEITE, 2007, p. 116). No *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, a palavra “profissão” é: “Ofício para o qual uma pessoa se especializou”; na mesma fonte o significado da palavra “tecnológico” é “relativo a tecnologia”.

Contudo, as expressões “Ensino Profissional” e “Educação Profissional e Tecnológica” são melhor entendidas se inseridas no contexto histórico e social das suas construções.

Frigotto (2007, p. 1.130) destaca que,

[...] por trás de cada conceito de conteúdo ou de cada organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico.

As terminologias “Educação Profissional e Tecnológica” e “Ensino Profissional” foram definidas ao longo da história da construção do Brasil e sendo incorporadas aos atos legais de cada época histórica e de cada contexto histórico. Nessa direção, importa considerar algumas perspectivas relacionadas ao que expressam as terminologias.

Gramsci (1982, p. 118) propunha uma escola unitária, socialmente igualitária, oferecida pelo Estado, que tivesse como princípio a cultura, a autogestão política, o conhecimento científico, em que todos teriam direitos garantidos enquanto cidadãos.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Frigotto, anos mais tarde, discute, de maneira esclarecedora, a fraca relação existente entre a Educação Básica e a formação técnico-profissional, defendendo o fortalecimento e a universalização da Educação Básica de qualidade social articulada à educação profissional e técnica. Para que isso ocorra, “essa educação não poderá estar submetida ao adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1.135).

Efetivar as ideias de Gramsci (1982), Frigotto (2007) e tantos outros pesquisadores que defendem uma escola pública de qualidade não é tarefa simples nem fácil, porque envolve quebras de paradigmas sobre a dicotomia existente entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Também se faz necessária a superação das heranças históricas discriminatórias sobre a educação profissional, marcada pela forte distinção de classes e pela manutenção do poder da classe dominante.

Para o entendimento dos termos e ancorando a discussão na EPTNM, pode-se dizer que o Ensino Médio Integrado (EMI) é visto como uma necessidade e também como um caminho para a superação da dualidade educacional e de classes.

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Os autores expressam o entendimento de Educação Profissional e Tecnológica como uma educação politécnica, “ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43), entendimento que integra o documento-base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007c). Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. Reafirmamos que, para tais superações, há um longo caminho a ser percorrido, devido a todas as marcas históricas que a EPT possui.

Devido às transformações na educação que ocorreram no país e que veremos no capítulo a seguir, as terminologias foram transformadas ao longo dos anos de acordo com cada contexto histórico. A Constituição Federal de 1937 apresenta a terminologia “Ensino pré-

vocacional profissionalizante”. Mais adiante, em 1961, na LDB nº 4.024/61, utiliza-se a terminologia “Ensino Profissional”. Contudo, na LDB nº 9.394/96, o termo que consta na referida legislação é “Educação Profissional”. A Lei nº 11.741, de 2008, introduziu alterações no Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394/96 (LDB), modificando o termo “Educação Profissional” para “Educação Profissional e Tecnológica”.

Na LDB nº 9.394/96, a EPT está bem definida, sendo uma modalidade de ensino que tem a finalidade de preparar para o exercício das profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Contudo, antes dessa definição de EPT formalizada, tivemos um percurso histórico construído por interesses políticos e econômicos e pela luta das classes trabalhadoras em busca do direito à educação.

1.1.2 Ensino Profissional no Brasil

O ato de ensinar é tão antigo como a existência do próprio homem, mas, quando nos referimos ao Ensino Profissional (EP), quais as marcas históricas que essa expressão carrega? Em qual contexto esse ensino profissional se fez ou se faz presente?

O ato de ensinar se fazia presente nas aldeias indígenas, antes da chegada dos portugueses ao Brasil Colônia. O ensino era ministrado pelos mais velhos, que ensinavam aos mais jovens os ritos, a organização social da aldeia, a guerra, dentre outras atividades de sobrevivência e costumes indígenas. Os ensinamentos eram reproduzidos de geração em geração. No contexto histórico da educação indígena, vislumbramos, de forma incipiente, ações pedagógicas e um tipo de EP no aspecto de que se ensinava para a sobrevivência (COSTA; MENEZES, 2009).

Avançando na história do EP no Brasil, com a chegada dos portugueses, mais precisamente no período de 1549 a 1759, tivemos a “Educação” no Brasil Colônia ministrada pelos jesuítas, que realizavam o ensino escolar aos filhos brancos dos portugueses e alguns colonos. Os jesuítas também eram responsáveis pela catequização dos índios e dos escravos, além de fazerem o preparo formativo dos membros da própria Companhia de Jesus. Podemos afirmar que o ensino dos ofícios que os jesuítas ofertavam aos índios, negros e mestiços foi o “Ensino Profissionalizante” daquele momento histórico, sendo estes os “pedagogos”, os “professores” e os “técnicos profissionais” daquela época (COSTA; MENEZES, 2009).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas da Colônia brasileira pelo Marquês de Pombal e a implantação das reformas pombalinas, o ensino no Brasil Colônia deixou de ser restrito à igreja católica e passou a ser ofertado pelo Estado. Os filhos de portugueses brancos passaram

a receber instrução escolar ofertada pelo Estado, e o ensino dos ofícios, antes oferecido pelos jesuítas aos negros, indígenas e mestiços, deixou de existir (COSTA; MENEZES, 2009).

Outro fator que contribuiu para a estagnação no desenvolvimento dos ofícios manuais foi um documento criado em 1785 pela rainha D. Maria I que ficou conhecido como “Alvará de 1785”. Esse documento impedia a existência de manufaturas e fábricas na colônia brasileira (MORAIS, 2016).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia, em 1759, tivemos uma regressão, no sentido de “organicidade” do ensino que era ministrado. A instrução de ensino ofertada pelo Estado e o documento conhecido como Alvará de 1785, que determinava que as manufaturas e todos os tipos de fábrica fossem fechados e extintos em qualquer território brasileiro, estagnaram o desenvolvimento do processo educativo desse período. Assim, o “Ensino Profissional” passou a ser realizado de maneira bem reduzida, em pequenos locais de trabalho, sendo feitos apenas os serviços considerados essenciais para a sobrevivência da colônia, tais como engenhos, estaleiros, agricultura e algumas manufaturas de tecidos feitas em casa, dentre outros.

Segundo Cunha (2000, p. 16), “Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura”. Cunha (2000) relata ainda que atividades como a carpintaria, a tecelagem e serviços como de pedreiros e ferreiros eram considerados empregos de escravos. Isso afastava os trabalhadores livres dessas atividades, porque estes queriam se distinguir dos escravos. O preconceito e a discriminação com relação aos trabalhos manuais foram sendo estabelecidos, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, e se consolidaram durante o período colonial e até nos dias atuais.

Prosseguindo para o período histórico denominado “Joanino” (1808 a 1821), tivemos a transferência da corte portuguesa ao Brasil Colônia: Dom João, regente de Portugal, sua família e aproximadamente quinze mil pessoas ligadas à corte e funcionários de Portugal vieram residir na colônia brasileira. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil Colônia, tivemos mudanças importantes: abertura dos portos às nações amigas, revogação do Alvará de 1785, criação da Primeira Biblioteca Pública no Rio de Janeiro, criação do Colégio das Fábricas, da Academia Real da Marinha, da Academia Militar (BOAVENTURA, 2009).

Niskier (1989) destaca a criação do primeiro decreto promulgado, em 12 de agosto de 1816, que estabelece as bases para o ensino profissional e artístico, tendo como propósito preparar melhor a mão de obra para Agricultura, Mineralogia, Indústria e Comércio. Podemos dizer que tivemos, com esse decreto, uma organicidade nascendo para o Ensino Profissional.

Outros destaques para o “período Joanino” foram a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, além das Casas dos Educandos Artífices instaladas em dez províncias no Brasil, entre os anos de 1840 e 1865. Essas casas ensinavam as primeiras letras e a iniciação aos ofícios: tipografia, carpintaria, sapataria, tornearia e tinham como público, crianças órfãs e pobres (BOAVENTURA, 2009).

De acordo com Guimarães (2018, p. 103),

Pode-se considerar que a RFEPCT foi iniciada, de fato de 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices em quase todos os estados brasileiros, pelo decreto n. 7.566 do Governo Nilo Peçanha, considerando-se, de certa forma, as ações que ocorriam, desde 1826, em instituições de ensino destinadas às classes desfavorecidas.

A Constituição de 1937 foi a primeira a abordar, de forma particular, o Ensino Profissional Técnico, definindo, em seu art. 129, como dever do Estado o ensino profissional aos “pobres” e também que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade:

Art. 129 – O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, art. 129, *on-line*).

Com a Constituição de 1937 e durante toda a Era Vargas, tivemos uma busca cada vez mais acentuada pelo desenvolvimento econômico do país, e o ensino profissional foi pensado como uma estratégia para impulsionar esse progresso.

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, lei orgânica do Ensino Secundário, criou os cursos médios de 2º ciclo (científico e clássico, com duração de três anos) cuja finalidade era de preparar os estudantes para ingressarem no Ensino Superior. E o Ensino Profissionalizante, parte final do Ensino Secundário que era instituído por curso industrial, curso normal, técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível de duração do científico e clássico (colegial), não mais habilitava para o ingresso ao Ensino Superior.

Assim, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), instituído pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, sendo a primeira Organização do Sistema S. O art. 2º desse Decreto-Lei diz que: “Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (BRASIL, 1942a, *on-line*).

Foi previsto, também nesse Decreto-Lei, no art. 2º, parágrafo único: “Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem” (BRASIL, 1942a, *on-line*). No art. 4º do mesmo decreto consta que “Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem” (BRASIL, 1942a, *on-line*). Ou seja, o SENAI passou a ser organizado, financiado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

De 1942 até a atualidade, temos outras organizações corporativas acrescentadas ao Sistema S que atendem aos interesses de determinadas categorias profissionais, sendo elas divididas em área de aprendizagem e serviços sociais.

Temos as organizações por ordem cronológica de criação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) criado em 1942, e Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946. Também em 1946 foram criados: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC). Após 1946, somente bem mais tarde, outras organizações vieram a compor o Sistema S, sendo estas: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE),⁸ em 1990, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991. O Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) foi criado em 1993, e também, o Serviço Social do Transporte (SEST). Por último, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), em 1998.

Em 1961, houve a integração completa do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino (equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos). Essa integração foi prevista na LDB nº 4.024/61, porém essa equivalência não durou muito tempo. Por meio da LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, houve a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, com a intenção de tornar o Ensino Médio profissionalizante obrigatório para todos. Essa tentativa estava relacionada à forte pressão pelo aumento de vagas no Ensino Superior e também à nova fase de industrialização conhecida como “milagre brasileiro”, que demandava mão de obra qualificada com os técnicos do Ensino Médio. Mas essa intenção não se concretizou, e, em 1982, pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, foi reassegurado o Ensino Médio como possibilidade de ingressar na universidade (BRASIL, 1982).

⁸ Antes, em 1972, era um órgão público denominado Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), transformando-se em SEBRAE pelo Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990.

Como explicitado no início deste capítulo, em 1996, a Lei nº 9.394 modificou o termo “Ensino Profissional”, que passou a ser denominado “Educação Profissional”, mas, na prática, não houve mudanças significativas, e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou a Educação Profissional, evidenciou o conceito dualista da educação (propedêutica e profissional) construída ao longo da história.

Nos Governos Lula (2003-2011), ocorreram várias ações e políticas governamentais com relação à EPT, e uma delas foi a criação do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2004). Esse decreto revogou o Decreto nº 2.208/97, porém o mesmo não conseguiu extinguir a dualidade entre Educação Propedêutica e Educação Profissional. A integralidade entre EPT e Ensino Médio não foi efetivada, nem mesmo nos dias atuais, quando temos, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 11, a previsão de triplicar as matrículas de Nível Médio, de modo a garantir a qualidade da oferta e a expansão de, pelo menos, 50% no setor público.

Uma ação importante no fortalecimento da EPT aconteceu em 2005, com a Lei nº 11.195. Foi a primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), com a construção de 64 unidades de ensino. Hoje no cenário da EPT, segundo o portal do MEC, na esfera do Sistema Federal de Ensino, a RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas instituições indicadas no quadro que se segue.

Quadro 2 – Instituições da Rede Federal

Estados brasileiros	Rede federal	Número de <i>campi</i>, unidades e escolas
Acre (AC)	IF Acre	6 <i>campi</i>
Alagoas (AL)	IF Alagoas	16 <i>campi</i> ; 1 Escola Técnica/UFAL
Amapá (AP)	IF Amapá	5 <i>campi</i>
Amazonas (AM)	IF Amazonas	15 <i>campi</i>
Bahia (BA)	IF Bahia	23 <i>campi</i>
	IF Baiano	14 <i>campi</i>
Ceará (CE)	IF Ceará	31 <i>campi</i>
Distrito Federal (DF)	IF Brasília	11 <i>campi</i>
Espírito Santo (ES)	IF Espírito Santo	22 <i>campi</i>
Goiás (GO)	IF Goiás	14 <i>campi</i>
	IF Goiano	12 <i>campi</i>
Maranhão (MA)	IF Maranhão	28 <i>campi</i> , 1 Colégio Universitário/UFMA
Mato Grosso (MT)	IF Mato Grosso	19 <i>campi</i>
Mato Grosso do Sul (MS)	IF Mato Grosso do Sul	10 <i>campi</i>
Minas Gerais (MG)	IF Sul de Minas	8 <i>campi</i>
	CEFET-MG	8 unidades
	IF Minas Gerais	17 <i>campi</i> e 1 polo
	IF Norte de Minas	11 <i>campi</i>
	IF Sudeste de Minas Gerais	10 <i>campi</i>
	IF Triângulo Mineiro	9 <i>campi</i> , 1 Escola Técnica de Saúde/UFU, 1 Centro Pedagógico/UFMG, 1 Teatro Universitário/UFMG, 1 Colégio Técnico/UFMG, 1 Centro de Ensino Agrário/UFV
Pará (PA)	IF Pará	18 <i>campi</i> , 2 escolas/UFPA

Estados brasileiros	Rede federal	Número de <i>campi</i>, unidades e escolas
Paraíba (PB)	IF Paraíba	18 <i>campi</i> , 1 Colégio Agrícola/UFPB, 1 Escola Técnica de Saúde/UFCG, 1 Faculdade de Tecnologia Vitor Civita/FATEC-Tatuapé
Paraná (PR)	UTF Paraná	11 <i>campi</i>
	IF Paraná	25 <i>campi</i>
Pernambuco (PE)	IF Pernambuco	15 <i>campi</i>
	IF Sertão Pernambucano	7 <i>campi</i> , 1 colégio/UFRPE
Piauí (PI)	IF Piauí	20 <i>campi</i> , 3 colégios/UFPI
Rio de Janeiro (RJ)	Colégio Pedro II	14 <i>campi</i>
	IF Fluminense	12 <i>campi</i>
	IF Rio de Janeiro	12 <i>campi</i>
	CEFET-RJ	1 <i>campus</i> , 7 unidades, 1 Colégio Técnico/UFRJ
Rio Grande do Norte (RN)	IF Rio Grande do Norte	20 <i>campi</i> , 3 escolas técnicas/UFRN
Rio Grande do Sul (RS)	IF Sul-Rio-Grandense	14 <i>campi</i>
	IF Rio Grande do Sul	17 <i>campi</i>
	IF Farroupilha	10 <i>campi</i> , 3 colégios técnicos/UFSM
Rondônia (RO)	IF Rondônia	9 <i>campi</i>
Roraima (RR)	IF Roraima	5 <i>campi</i> , 1 Escola Agrotécnica/UFRR
São Paulo (SP)	IF São Paulo	38 <i>campi</i> , 1 Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais/INPE
Santa Catarina (SC)	IF Santa Catarina	22 <i>campi</i>
	IF Catarinense	15 <i>campi</i>
Sergipe (SE)	IF Sergipe	9 <i>campi</i>
Tocantins (TO)	IF Tocantins	11 <i>campi</i>

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* do MEC.

Além das instituições apresentadas, compõem o Sistema Federal de Ensino, que oferta Educação Profissional, as instituições da Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS), vinculadas ao Ministério da Saúde. Temos ainda, na esfera estadual, a Educação Profissional presente nas escolas estaduais de diferentes estados brasileiros.

A regulamentação da implementação de escola de Ensino Médio em tempo integral se deu pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

Art. 4º – O art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36 – O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 4º, *on-line*).

As escolas estaduais tiveram permissão para a oferta de itinerários formativos atrelados ao Ensino Médio desde a criação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece a oferta da EPTNM integrada ao Ensino Médio regular, porém, cada estado brasileiro, através das Secretarias Estaduais, teve seu ritmo de oferta de acordo com suas prioridades estaduais. Segundo Schwartzman e Castro (2013), a presença e a participação mais ativas dos sistemas estaduais de educação técnica ocorrem apenas como colaboradores e recipientes de repasses do Governo Federal, e as principais delas são do Estado de São Paulo. Além das escolas estaduais, temos as instituições pertencentes ao Sistema S, que são vinculadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem. Estas são as instituições privadas de educação profissional, vinculadas ao Sistema Sindical, que recebem verbas públicas para ofertarem cursos na Educação Profissional: SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAT/SEST e SENAR.

O Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2019, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), informa que “o número de matrículas na educação profissional aumentou 0,6% em relação ao ano anterior, com o incremento de 11.519 alunos. No total, o censo registrou 1.914.749 matrículas no país” (BRASIL, 2020a, *on-line*).

Ainda de acordo com o Inep, o crescimento na Educação Profissional ocorreu devido às matrículas de duas modalidades: da formação subsequente (cursada após a conclusão do Ensino Médio), tendo 68 mil matrículas a mais que no ano anterior; do Ensino Médio Integrado, que teve uma elevação de 38,6 mil matrículas (6,6%). Porém, a Educação Profissional concomitante ao Ensino Médio sofreu uma queda de 102,1 mil matrículas (28,8%). Esses números de crescimento na Educação Profissional se referem a toda a rede de ensino do país

que oferta a educação profissional, incluindo a rede federal, as redes estaduais, o setor privado e o Sistema S (BRASIL, 2020).

Os dados do Inep mostram que o setor privado concentra 41,2% das matrículas da Educação Profissional; em seguida, vêm a rede estadual (38,3%) e a federal (18,7%). São as federais que possuem o maior número de vagas ocupadas com cursos profissionalizantes: 357.179 matrículas; destas, 13,6% estão na zona rural (BRASIL, 2020).

A RFEPECT, o Sistema S e as escolas estaduais possuem suas especificidades, porém essas instituições seguem os mesmos fundamentos legais que sustentam a EPT no país, principalmente no que tange à modalidade do Ensino Médio.

Sabe-se que o Sistema S possui várias escolas espalhadas pelo país que ofertam EP voltada às necessidades mais imediatas do mercado de trabalho, em cursos por vezes pagos. No entanto, de acordo com Frigotto (2007), o Sistema S recebe verba de fundo público. Salvador e Teixeira (2014) também acrescentam que é uma forma de o Estado mobilizar, compulsoriamente, recursos de tributos para executar um conjunto de políticas sociais e econômicas. De acordo com os autores, existem também renúncias tributárias das quais o Sistema S também se beneficia. Uma vez que o Sistema S recebe verba de fundo público e das contribuições compulsórias, a instituição necessita devolver à sociedade cursos que justifiquem as verbas públicas. São poucos os benefícios que retornam à população. Um dos pontos, contraditoriamente, positivos, é que alguns cursos são ofertados à população de jovens entre 14 a 24 anos; por meio desses cursos, as indústrias de cada estado podem contratar os alunos do SENAI como aprendizes por tempo determinado. Todavia, esses jovens precisam ter concluído o Ensino Fundamental, estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio ou estar matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou seja, diante de todas as verbas que o Sistema S recebe, poucas ações educativas são devolvidas à sociedade.

Concordamos com Frigotto no aspecto de que é necessário

[...] cobrar que o Sistema S volte a oferecer cursos em tempo integral gratuitos parece-nos uma exigência mínima. Há milhões de jovens que necessitam disso nas periferias das pequenas, médias e, sobretudo, grandes cidades e no campo. A ausência de formação profissional nos assentamentos da Reforma Agrária é gritante (FRIGOTTO, 2007, p. 19).

O autor critica duramente o fundo público que o Sistema S recebe, sem devolver, da forma adequada, à sociedade a oferta de vagas no Ensino Médio integrado, enfatizando que o próprio Estado ou exige mais do Sistema S ou é dever ético do Estado rever a própria legislação que ampara o Sistema S.

Do ponto de vista do que se pretendeu neste estudo, importa considerar que o Sistema S necessita do profissional pedagogo para desempenhar funções em suas diferentes escolas profissionalizantes. Uma das funções desse profissional é organizar os processos educativos na oferta dos diferentes cursos profissionalizantes. Esse profissional também desempenha funções administrativas, sendo seu recrutamento através de processos seletivos divulgados nos *sites* das instituições pertencentes ao Sistema S. De acordo com edital⁹ do SESI/SENAI de São Paulo, os requisitos para atuar no cargo denominado Coordenador Pedagógico são:

Escolaridade: Licenciatura Plena em Pedagogia OU Licenciatura em qualquer área + Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação que guarde estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho da Gestão Escolar OU Licenciatura em qualquer área + Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação na área de Gestão/Administração Escolar, nos termos da legislação vigente.

Experiência: 6 meses de experiência como docente na Educação Básica + 06 meses de experiência em atividades relacionadas a gestão/coordenação pedagógica (SESI SENAI, 2019, p. 1).

O contrato de trabalho é temporário e regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), prevendo carga horária de trabalho de 40 horas. As funções inerentes ao cargo estão ligadas a questões de planejamento e orientação dos recursos físicos, materiais e tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades educacionais. Também inclui a função de gerenciar os processos educativos nas ações educacionais da equipe e dos professores.

Pode-se dizer que as escolas do Sistema S ofertam a Educação Profissional com base numa aprendizagem que seria estruturada no desenvolvimento de competências técnicas com o intuito de preparar para o mercado de trabalho mais imediato de forma muito mais instrumental e funcional, na qual a formação de cultura geral, mais ampliada e com mais base tecnológica é pouco ou nada explorada.

Daí que se reforçam as afirmações de Saviani (2007) e outros estudiosos, quando afirmam a EPT com suas maiores chances de acontecer nas escolas da Rede Federal que, devido ao comprometimento com a Educação integral e integrada dos trabalhadores, com qualidade social, ofertam EPT, preferencialmente, na forma integrada, com solidez na formação geral e na preparação para o mundo do trabalho, identificando demandas sociais dos alunos, para além de demandas exclusivamente do mercado.

A EPT é vasta, diversa e complexa na sua forma de oferta, e pode-se dizer que sua “finalidade precípua de preparar ‘para o exercício de profissões’, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (BRASIL, 2018b, *on-line*) é algo que atravessa o atrelamento à legislação. O Sistema S, com suas

⁹ SESI e SENAI (2019).

particularidades e suas lacunas características, pode-se também dizer, tem sua oferta de EP ligada aos interesses do mercado capitalista, de trabalho mais imediato, sem se comprometer, de fato, com uma formação mais integrada do trabalhador. É na RFEPCT que se busca efetivar uma EPT centrada na formação integral do ser humano consciente dos seus direitos e deveres, na tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade com equidade.

1.2 Marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica a partir de 1996

A LDB de 1996 altera o termo “Ensino Profissional”, que passa a ser denominado “Educação Profissional”, sendo que, na prática, não houve mudanças reais. O Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu um conjunto de reformas à EPTNM, permaneceu com a dicotomia estrutural entre Ensino Médio e o Ensino Técnico.

A Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesse documento, foi introduzida a noção de competência como referência principal da EPTNM, definindo 20 áreas profissionais, estabelecendo um perfil profissional para cada profissão, baseado em competências gerais, oportunizando que o mercado de trabalho fosse o principal regulador do exercício profissional. Ainda permaneceu a dicotomia entre educação propedêutica e educação profissional.

Somente em 2004, através do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), é instituída novamente a integração do Ensino Técnico de Nível Médio ao Ensino Médio. Esse decreto regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB de 1996, possibilitando a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio nas formas integradas, concomitante e subsequente, ampliando a carga horária dos cursos e prevendo as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essas atualizações das DCNs para o Ensino Médio e para a EPTNM ocorreram pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005a). Também nesse mesmo ano, com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c), inseriu-se a educação a distância na EPT, abrangendo os cursos técnicos, de nível médio; tecnológicos, de nível superior.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído, em âmbito federal, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006e). No mesmo ano, foi elaborado o Documento Base (BRASIL, 2007a)¹⁰ com definições sobre o PROEJA, para servir de norte

¹⁰ Brasil (2007b).

na construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos, contendo os desafios da implantação de uma política de integração da EPTNM e a modalidade EJA, abordando concepções e princípios referentes ao programa.

Ainda de acordo com o Documento Base, “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007a, *on-line*). A efetivação das propostas contidas no referido documento necessita, desde sempre, de capacitação docente e discussões sobre currículo, uma vez que a construção de um currículo integrado não é uma tarefa fácil de se efetivar, e a organização curricular deve ser uma construção contínua, processual e coletiva a fim de envolver todos os sujeitos que participam do programa.

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda em 2007, teve como propósito entregar à população mais 150 novas unidades, com o intuito de, até o final de 2010, somarem 354 unidades, espalhadas por todas as regiões do país, para oferecer cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2018d).

A Lei nº 11.741, de 2008, introduziu, em seu art. 2º, alterações no Capítulo II do Título V da LDB de 1996, modificando o termo “Educação Profissional” para “Educação Profissional e Tecnológica”. Porém, para que a mudança real aconteça no contexto escolar e a legislação se efetive, há um longo percurso a ser trilhado. O art. 1º da referida lei informa que o artigo da LDB passa a vigorar com a seguinte redação:

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008b, art. 1º, *on-line*).

A mesma lei criou a Seção IV-A da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, institucionalizou e integrou ações da EPTNM da EJA e da EPT aos diferentes níveis e modalidades da educação e das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ou seja: a expressão Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu em 2008, através da lei citada. Além dessas alterações, nos anos seguintes, foram criados também outros programas para a ampliação da EPT.

Outra ação importante que ocorreu em 2008 para a EPTNM foi a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), nas redes públicas e privadas

de Educação Profissional. Essa implantação veio pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

Com o propósito de expandir a educação profissional, principalmente a alunos do Ensino Médio de escolas públicas, EJA e diferentes trabalhadores brasileiros, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com abrangência nacional – pela Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011). A lei autorizou os serviços nacionais de aprendizagem a criarem instituições de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Formação Inicial e Continuada e de Educação Superior sob regulação, supervisão e avaliação da União.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 altera a Resolução CNE/CEB nº 3/2008,¹¹ e são implementadas novas atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo uma nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com destaque para os princípios que orientam a Educação Profissional em todas as suas fases de organização, formas e modalidades de oferta: formação integral do estudante, garantindo articulação entre a formação no Ensino Médio e a formação técnica específica; pleno desenvolvimento para a vida social e profissional, com formação voltada a desenvolvimentos de valores cidadãos; respeito aos conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem, promovendo a indissociabilidade entre educação e prática social; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; envolvimento das múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; articulação com os arranjos produtivos locais e as demandas da comunidade escolar, em articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios; reconhecimento da diversidade das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; reconhecimento das identidades étnico-raciais dos povos indígenas, dos quilombolas e das identidades de gênero, bem como da diversidade de orientação sexual, das populações do campo e das pessoas em situação de rua; autonomia da Unidade Escolar na construção e revisão de seu Projeto Pedagógico (PP), desde que respeitados o processo participativo, a legislação e as normas educacionais; descrição de perfis profissionais de conclusão de curso que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; colaboração entre os entes federados, incluindo, por

¹¹ Cf. Brasil (2008a; 2012c).

exemplo, parcerias com todas as entidades da sociedade civil, visando à melhoria dos indicadores educacionais (BRASIL, 2012c).

Existe uma busca educacional para que haja a superação do aspecto tradicional da formação profissional construída somente na preparação para efetivação de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. Hoje, acredita-se que a Educação Profissional exija, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão integral do processo produtivo, com a assimilação do saber tecnológico, do apreço da cultura do trabalho e no impulsionamento dos valores necessários às deliberações no mundo do trabalho. Portanto, há uma necessidade de que esses princípios que orientam a EPT, citados, sejam efetivados em todas as suas modalidades.

O novo Plano Nacional da Educação, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, em que consta, na meta 10, o objetivo de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” e, na meta 11, “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, *on-line*). Essas metas, mesmo que sejam cumpridas, não serão suficientes para atender a toda a demanda da educação profissional e tecnológica.

Mesmo diante de todo interesse e investimento dos Governos Lula (2003-2011) e dos Governos Dilma (2011-2016) na EPT, não foi possível resolver os problemas existentes. Hoje, com o novo cenário político, em que temos um governo com tendências antidemocráticas e fascistas, promovendo um verdadeiro desmanche na educação pública, as possibilidades de cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) são quase inexistentes.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. É previsto no art. 4º dessa lei (alterando o art. 36 da LDB de 1996) que:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, *on-line*).

A Lei nº 13.415/17, originária da Medida Provisória (MP) nº 746/2016,¹² alterou dispositivos da LDB, especialmente quanto a questões do currículo do Ensino Médio. Essa lei

¹² Cf. Brasil (2016; 2017).

promoveu maior flexibilização do Ensino Médio e tratou da implantação nas escolas do tempo integral. Essas mudanças convergem os diferentes arranjos curriculares em que a formação técnica profissional se faz presente. Com essa definição legal, a Educação Profissional passa a compor a parte flexível do currículo do Ensino Médio, sendo uma das possibilidades de escolha do estudante, considerando suas aptidões, seus interesses e seus objetivos de vida. Contudo, sabemos que apenas mudanças legais não são suficientes para a efetivação das propostas. Fazem-se necessárias políticas públicas bem estruturadas, em infraestrutura das escolas, em formação docente, dentre outras inúmeras ações.

Há, nessa lei, a ampliação gradativa da carga horária de 800 horas anuais para 1.400, sendo que as escolas terão um prazo de cinco anos para atingirem as 1.400 horas anuais, a iniciarem a contagem desde março de 2017. Torna-se obrigatório que, a partir de 2017, todas as escolas ampliem a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais. Como dito anteriormente, a ampliação de carga horária também precisa vir acompanhada de investimento em infraestrutura escolar, acompanhamento pedagógico, oferta de atividades esportivas, recreativas, culturais e tecnológicas

A referida lei não aponta recursos financeiros suficientes para tais fins. As mudanças propostas por essa legislação ainda caminham a passos lentos. Em 2019, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) selecionou algumas escolas-piloto para iniciar a nova proposta do Ensino Médio. No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) fez tal iniciativa em 2018; em 2019, a SEEDF publicou a segunda versão de um documento orientador, intitulado *Currículo em Movimento das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio (2ª versão)*, constituindo-se como instrumento balizador de articulação entre a nova legislação para essa etapa da educação e as intencionalidades pedagógicas que devem ser efetivadas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em 2008, tivemos novas atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 3/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE),¹³ estabelecendo um o conjunto de termos e conceitos próprios relacionados ao itinerário de formação técnica e profissional. Com todas as alterações efetivadas a partir de 1996 até o presente momento, tivemos um crescimento no cenário educacional quanto à oferta e à concepção da EPT. Entretanto, estamos distantes de atingir patamares adequados na oferta de uma educação politécnica, baseada no trabalho como princípio educativo e que promova a formação do cidadão crítico, capaz de interferir na sua própria realidade social. No entanto, a

¹³ Cf. Brasil (2008a).

busca para tal fim precisa continuar existindo. Discutiremos, logo em seguida, como ocorrem a atuação do pedagogo na EPT e suas contribuições nessas modalidades de Ensino.

1.3 A atuação do pedagogo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)

Pensar a atuação do pedagogo no contexto da EPT é um desafio, devido à sua abrangência em diferentes cenários. A oferta da EPT na Educação Básica regular em escolas estaduais, através da proposta do Ensino Médio integrado à modalidade EJA, e nas ofertas de cursos subsequentes e concomitantes, tem crescido gradativamente.

A atuação do pedagogo nas escolas estaduais é algo que surge com a própria criação do curso de Pedagogia, em 1939, e com as alterações legais próprias das mudanças na ampliação da Educação Básica, ou seja, há muito tempo esse profissional compõe o quadro dos profissionais da Educação das escolas estaduais. O que vem sendo acentuado é a oferta da Educação Profissional nesse contexto.

Miguel Arroyo (2010, p. 43), ao tratar da formação do pedagogo, aponta para “uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos”. O pedagogo, o trabalhador em formação, vai se construindo a si mesmo ao longo do exercício da sua profissão, adquirindo saberes humanos e pedagógicos que deverão mediar os processos educativos.

Onde existirem processos educativos que necessitam de mediação, teremos a necessidade da presença de um pedagogo para auxiliar nesses processos. Além das escolas estaduais, o Sistema S, através das suas redes de aprendizagem, carece da presença do pedagogo, para atuar em seus espaços de aprendizagem. A presença do pedagogo nesses espaços vem se expandindo e apresenta-se bem diversificada e desafiadora.

As ações administrativas e pedagógicas tanto do Senac quanto do Senai contam com um pedagogo para operacionalizar as questões relativas à oferta da educação profissional e do funcionamento da instituição como um todo, apresentando orientações sobre documentos, formas de ingresso da instituição no sistema federal de ensino, oferta de cursos e programas, formação de docentes, técnicos e demais colaboradores, organização de recursos e infraestrutura, registro da produção e articulação com o mercado de trabalho. Nesse cenário, o pedagogo tem a responsabilidade de contratar e acompanhar o trabalho docente, o planejamento, a prática pedagógica e os processos avaliativos desenvolvidos na instituição; esse acompanhamento precisa ser constante, assim como a oferta de formação continuada (MACHADO; SANTOS; DAITX, 2020, p. 158-159).

Para o pedagogo, a concepção do papel da educação na formação humana precisa ser a mesma em qualquer contexto, no sentido de conceber a educação como um agente de transformação social. Uma educação que contribua para a formação holística do ser humano,

tornando-o um cidadão consciente do seu papel social e transformador da realidade onde se encontra inserido. Esse é um grande desafio quando o contexto de aprendizagem está relacionado à forte pressão do mercado.

Lima (2015), em sua dissertação de mestrado, no que diz respeito à atuação do pedagogo na RFEPCT, indica a presença do pedagogo no quadro de funcionários da instituição pesquisada (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe) somente a partir da década de 1970.

Destaco nesta década, a presença dos primeiros profissionais de Pedagogia que ingressam na Escola. No ano de 1973 são admitidos três pedagogos. Nessa ocasião ocorre o Seminário de atualização didático- pedagógica destinado a professores da escola, único registro de evento desta natureza encontrado desde 1962. No ano subsequente à presença destes profissionais, registra-se o ingresso de duas estagiárias de Pedagogia na instituição (LIMA, 2015, p. 83).

Um dos fatores que contribuíram para aumentar o número de pedagogos em atuação na Educação Profissional Tecnológica foi a homologação da Lei nº 11.892/2008,¹⁴ que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Logo, ao ampliar os espaços de oferta da Educação Profissional Tecnológica, permite-se aumentar o número de pedagogos que atuarão nesses espaços.

Através da Lei nº 12.677/2012,¹⁵ que dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas, destinadas às instituições federais de ensino, foram criadas 924 vagas de pedagogo e 446 cargos de técnico em assuntos educacionais, que podem ser ocupados por licenciados em Pedagogia ou qualquer outra licenciatura (BRASIL, 2012b).

Lima (2015) evidencia que o aumento dos números de pedagogos no campo pesquisado, que é um instituto federal, não é sinônimo de valorização e autonomia pedagógica nesse espaço de atuação. A autora evidencia as lacunas de formação dos pedagogos pesquisados que participaram da pesquisa sobre não haver, na graduação de Pedagogia, preparo para a atuação do mesmo na EPT.

Marques (2018, p. 7-8) apresenta a diversidade de atribuições do pedagogo dentro de um mesmo Instituto Federal:

Dentro da mesma rede Federal, os pedagogos não têm necessariamente as mesmas atribuições. Dentro de um mesmo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia há aqueles que são supervisores; outros são orientadores; outros são diretores; outros estão ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ou ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); outros estão atuando na modalidade de Educação a Distância; outros, além de outras funções e atribuições, são professores; e há ainda aqueles que

¹⁴ Cf. Brasil (2008c).

¹⁵ Cf. Brasil (2012c).

acumulam algumas das funções acima, e também, aqueles (as) que são pedagogos(as) pesquisadores.

Um levantamento de produções acadêmicas que discorrem sobre a atuação desse profissional, em diferentes contextos da RFEPCCT, pode ser explicitado como se segue.

Em primeira análise, Chaves (2009) aborda o que é ser pedagoga em cursos superiores, ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)/*campus* Uberaba, buscando situar o lugar da EPT no processo educativo e profissional de pedagogas, revelando as aproximações e os distanciamentos no cotidiano das relações. A pesquisa teve o objetivo de buscar suportes teórico e prático que possibilitassem ampliar e aprofundar conhecimentos sobre o processo educativo e sobre o profissional da Pedagogia; a autora aponta que os professores entrevistados reconhecem que o pedagogo é necessário no Ensino Superior do IFTM e que funções burocráticas, administrativas e de controle da prática do pedagogo têm de ser repensadas para que seu trabalho enfoque apenas o processo educativo, de modo a explicitar o valor e o objeto de seu trabalho no Ensino Superior.

Essa pesquisa configura-se como um dos primeiros estudos pelos quais se permite pensar no que é ser pedagogo em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, além de analisar como os professores veem a importância do trabalho desse profissional. Embora a autora trate do Ensino Superior, a perspectiva de atuação do pedagogo na escola de EPT aponta para além de um trabalho específico na Educação Profissional, considerando ainda que os cursos de Ensino Superior em escolas do tipo teriam uma especificidade diferenciada em relação às universidades e outras escolas de Ensino Superior, por exemplo.

Em Maciel (2010), a autora procurou compreender de que forma as concepções da pedagogia do trabalho e do trabalho da pedagogia se consolidam na Educação Profissional, e como essas concepções se materializam na prática profissional das pedagogas, a partir da base epistemológica do materialismo histórico. A autora realizou uma pesquisa-formação com cinco pedagogas não docentes, que trabalhavam na escola profissionalizante pesquisada, e em suas conclusões apresenta, provisoriamente, considerações acerca da construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa e ressalta, nos resultados, o fato de que os próprios colegas fizeram referência à qualidade dos cursos de formação em Pedagogia e também ao aligeiramento e à falta de credibilidade de tais cursos, referindo-se, neste caso, aos cursos de Pedagogia em regime especial.

Outro ponto evidenciado por Maciel (2010) são os saberes e as concepções que fundamentam a prática pedagógica desses profissionais, os quais advêm, em boa parte, da formação acadêmica que tiveram e de suas interações em movimentos sociais. Entretanto, a

autora sugere que os currículos dos cursos de Pedagogia não contemplam uma visão mais ampla do trabalho pedagógico nos mais variados espaços em que se constituem como campo de atuação. Sendo assim, os participantes revelam algumas carências ao nível da formação. Tais fragilidades, evidenciadas na formação do pedagogo, serviram como categoria de análise para escolha da tese. Por conseguinte, um dos motivos da seleção dessa tese é o aporte teórico sobre as categorias: “trabalho” e “trabalho do pedagogo em escola profissionalizante”.

Nos estudos de Montandon (2011), o objetivo da pesquisa foi identificar as atividades de trabalho das pedagogas no processo de implementação do IFMG/*campus* Ouro Preto, diante da criação de um novo modelo institucional fundamentado na Lei nº 11.892/08. As referências teórico-metodológicas da ergologia, com base nos estudos de Schwartz e Durive (2007), foram utilizadas para investigar as atividades das pedagogas mediante a implantação do novo modelo institucional. Como conclusão, afirma-se que os resultados obtidos nessa experiência compuseram uma proposta de intervenção profissional que pôde contribuir com o aprofundamento da discussão sobre a efetiva atuação das pedagogas na estruturação de suas atribuições atuais.

Outras contribuições são propostas por Cezar (2014), que analisa, em perspectiva dialética e a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal Farroupilha, a constituição da historicidade do trabalho das pedagogas que possuem vínculo institucional como Técnicas Administrativas em Educação (TAEs) nessa instituição.

Essa pesquisa, construída na perspectiva do materialismo histórico e dialético, teve, portanto, a categoria trabalho atrelada à historicidade em destaque, procurando analisar como se dá a construção da historicidade do trabalho das pedagogas (TAEs). Contando com pedagogas não docentes de diversos *campi* que compõem o Instituto Federal Farroupilha, 15 mulheres formadas em diferentes tempos e instituições, a autora apresenta como resultado que a constituição do trabalho dessas pedagogas deve ser compreendida na relação com a totalidade histórica e social, uma vez que essas mulheres vêm se produzindo pedagogas por meio do trabalho que realizam, na dinâmica da vida humana em sociedade.

Brauner (2014), cujo foco da pesquisa está na formação do pedagogo, realizou um estudo com pedagogas que não são docentes, mas, sim, supervisoras pedagógicas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/*campus* Pelotas. Delimitou como objeto de análise a atuação das pedagogas nessa função com o objetivo de compreender como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores, realizadas pelas supervisoras desse mesmo IF. A pesquisa, direcionada à identidade de supervisoras pedagógicas atuantes no apoio à prática pedagógica e à formação continuada de professores, apontou que a ação da supervisão

pedagógica é entendida como necessária ao processo de ensino e de aprendizagem em que os docentes entendem que as ações da supervisão, como as de apoio à prática pedagógica, reivindicam melhorias e a ampliação da permanência do profissional nas rotinas da Instituição. Para essas supervisoras, sua atividade é caracterizada pelo “estar à disposição dos docentes” para apoiá-los em suas atividades de ensino.

Apropriando-nos dos apontamentos de Lima (2015), evidencia-se um trabalho que busca identificar a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas, levando em consideração as trajetórias formativas (acadêmicas e profissionais) e a inter-relação das realidades objetiva e subjetiva, com base nos estudos sobre identidade de Dubar (2005) e Hall (2006; 2014). Ao longo de seu estudo, Lima (2015) analisou o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes que exercem suas atividades na principal instituição de formação profissional em nível médio de Sergipe, o IFS/*campus* Aracaju. Sua pesquisa, em específico, configura a identidade das pedagogas por meio da percepção que essas têm de si mesmas e que outros atores institucionais têm sobre a identidade delas.

Como resultado da pesquisa, há indicação de uma minimização dos espaços e redução das ações desempenhadas pelas pedagogas no IFS/Aracaju. As conclusões da pesquisa apontam para o fato de que o ambiente institucional pesquisado é palco de intensos conflitos de poder, sendo um espaço no qual a legitimação da hegemonia da categoria docente, em detrimento a outras categorias que se mostram aliadas ao confuso papel e ao exercício das pedagogas diante do corpo institucional, podem estar contribuindo para desvalorização e influenciando, de forma negativa, a construção de suas identidades profissionais, corroborando com o atual panorama de crises identitárias.

Propondo uma reflexão sobre a identidade profissional do pedagogo, a resignificação do seu papel e sua possível contribuição ao desenvolvimento do sistema CEFET-RJ, Loureiro (2016) promove uma análise de como se articulam as ações dos profissionais de Pedagogia e dos docentes no contexto educativo com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Seu estudo aponta para o fato de que o papel do pedagogo acabou ficando caracterizado, essencialmente, na forma de orientação e/ou de atendimento ao discente, com raras exceções, sendo o referido profissional apartado de atividades que são relevantes e contributivas para que o CEFET-RJ atinja as suas metas como Instituição Federal de Educação de excelência.

As postulações de França (2016) apresentam outro estudo que aborda a atuação do pedagogo no desenvolvimento de ações pedagógicas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). A autora caracteriza o trabalho do pedagogo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

situando o papel e as atividades realizadas pelo mesmo no IFAP, *campus* Macapá. Os resultados da pesquisa realizada permitiram a caracterização do trabalho do pedagogo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), situando seu papel e as atividades realizadas pelo mesmo no IFAP/*campus* Macapá. Além disso, apontam para algumas medidas importantes, tendo em vista uma nova prática profissional dos pedagogos nesse espaço, mais atuante e mais comprometida com a democratização do conhecimento e a transformação social.

Similarmente, Coutinho (2016) envereda pela compreensão dos sentidos atribuídos por pedagogas às suas práticas. Dessa forma, buscou responder à seguinte indagação: quais os sentidos atribuídos pelas pedagogas à sua prática no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)? Com base em debates que ocorrem no cenário educacional, envolvendo as questões referentes ao estudo da Pedagogia como Ciência da Educação, a função do pedagogo, no interior das instituições escolares, consolida-se como sendo a própria identidade desse profissional na coordenação pedagógica, bem como na sua formação e atuação. A abordagem metodológica, com a utilização da entrevista compreensiva, tem certa centralidade no estudo, e a autora destaca que os sentidos que as pedagogas atribuem à própria ação, no contexto do IFRN, são forjados no seu fazer diário, imersos em teias configuracionais, permeados de processos repletos de dilemas, em um movimento que engloba tensões e conflitos geradores de potenciais de bloqueios e mudanças.

Partindo da linha de pesquisa que analisa as identidades e as práticas profissionais dos sujeitos envolvidos, Buarque (2017) se propôs a analisar as identidades e as práticas dos profissionais da Coordenação Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), considerando as possibilidades e limitações da formação e das práticas cotidianas. Nove profissionais, nos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, que já fizeram parte e outros que ainda atuam na Coordenação Pedagógica, compuseram o grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa. A autora demonstra, através desse estudo, que as trajetórias coletivas construídas a partir de uma atuação marcada por processos descontínuos, influenciados por uma compreensão pouco definida do papel dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, têm resultado em crise de identidade e percepção de pouca ou nenhuma valorização do trabalho desenvolvido. Além disso, em alguns momentos da sua trajetória institucional, afirma que, em alguns, existe um sólido sentimento de coletividade, empoderamento e liderança na sua atuação, sentimentos estes embalados pelo contexto de mudanças estruturais na RFEPCCT e nas demandadas pela Lei nº 9.394/96 e seus desdobramentos nas regulamentações educacionais.

Em seu estudo, Anjos (2018) desenvolve uma pesquisa com o objetivo de compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos que atuam como profissionais técnico-administrativos em educação, baseando-se em suas experiências de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRGS). Sua análise, considerando o princípio da dialética materialista histórica e uso de pesquisa documental e bibliográfica relacionada à pesquisa diagnóstica e com grupos focais, aponta que grande parte das atividades desempenhadas por pedagogas e pedagogos (TAEs) é de cunho burocrático, tarefas, embora haja ações pulverizadas que envolvam as dimensões do ensinar e aprender. Tal fato é referendado pela falta da descrição clara das atribuições, por questões de gestão e até pelo modo como os profissionais assumem suas autorias e protagonismos, ficando nítido que muitos têm sua capacidade de trabalho subutilizada.

Finalmente, Marques (2018) realiza sua pesquisa em IFs mineiros, abordando os aspectos da formação e do desenvolvimento profissional desses sujeitos, analisando os vários processos envolvidos na atuação e nas respectivas configurações das identidades profissionais de cinco pedagogos. Considerando a metodologia das “narrativas”, a autora afirma não haver uma política institucional de formação continuada dos profissionais pedagogos, mas aponta para a existência de algumas ações isoladas na instituição. Contudo, é uma situação paradoxal, pois, apesar de haver as raras ofertas, nem todos os profissionais da instituição podem participar, mesmo que existam as buscas solitárias pela formação por parte de alguns pedagogos.

Um grupo de pesquisadores de diferentes instituições de ensino publicou um estudo intitulado *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*, com o intuito sistematizar saberes com relação à atuação do pedagogo na Educação profissional.¹⁶ Nele, os autores afirmam que existe “uma lacuna na formação do pedagogo no que concerne à compreensão dos conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho” (AMARAL; MACIEL; OLIVEIRA, 2020, p. 9).

Concordamos com os autores citados com relação a lacunas na formação do pedagogo. A abrangência da EPT, em todas as suas modalidades e espaços, praticamente compõe um terceiro setor educacional no país, ao mesmo tempo em que se encontra presente na Educação Básica e na Educação Superior, ou seja, é como se vivenciássemos um hibridismo do terceiro

¹⁶ Cf. Amaral, Maciel e Oliveira (2000). Do estudo participam docentes das seguintes instituições: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba; Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul; Universidade La Salle (UniLaSalle), Rio Grande do Sul; Faculdade CNEC, Rio Grande do Sul; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

setor com a educação regular no que tange às concepções e aos princípios da EPT. Mesmo com o curso de Pedagogia tendo a duração de quatro anos, sendo estruturado no tripé docência-pesquisa-gestão e habilitando o pedagogo para atuar em espaços escolares e não escolares, acreditamos que, para a atuação desse profissional no universo da EPT, seria necessário em sua formação um lugar de discussão mais aprofundada sobre a EPT e suas diferentes modalidades, concepções e contextos de oferta.

Compreender essas lacunas na formação do pedagogo implica um percurso histórico sobre a construção do curso de Pedagogia, mudanças ao longo do tempo, conceitos e concepções acerca da Pedagogia e de que modo as legislações impactam nos currículos dos cursos dessa área. É o que se pretende no capítulo que se segue.

2 A PEDAGOGIA E SUA (FALTA DE) IDENTIDADE

Neste capítulo, faz-se um pequeno recorte sobre a trajetória de construção do curso de Pedagogia no Brasil com destaque para mudanças do contexto histórico apresentado, evidenciando conceitos e concepções acerca de Pedagogia e de currículo. Além disso, salientam-se as legislações que norteiam as construções e adequações dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Para rever a história de construção do curso de Pedagogia no Brasil, foram feitos apontamentos acerca dos marcos legais que o definiram, desde sua criação, em 1939, até a LDB de 1996. Também acerca das três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) publicadas após referida LDB, em 2006, 2015 e 2019, a fim de possibilitar o entendimento de como elas norteiam as construções dos currículos prescritos nos cursos de Pedagogia e se elas sugerem e/ou apontam a EPT na formação do pedagogo.

2.1 Antecedentes históricos e construção do curso

Na década de 1930, no Brasil, muitos intelectuais e diversos segmentos da sociedade civil pressionavam o governo para que a classe trabalhadora pudesse ter o acesso ampliado à educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932, é exemplo de movimento que defendia a democratização da educação no país; 26 educadores desse movimento redigiram um documento entregue ao Governo Getúlio Vargas. Nesse documento, defendiam uma escola única, laica, pública, gratuita e obrigatória a todos os brasileiros; consta nele a ideia de o Estado organizar um Plano Geral de Educação para a nação brasileira. Havia também uma pressão social para que cursos universitários se expandissem no território brasileiro (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Nesse cenário de expansão de cursos universitários, em 1939, foi criado o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro. O curso foi regulamentado, pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, que tinha como propósito a formação de técnicos em educação, professores primários que realizavam:

[...] estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2006b, p. 2).

No estudo de Cruz (2011) relata-se que o curso de Pedagogia, desde sua fundação até 1962, estruturou-se em estudos teóricos sobre a educação e estudos filosóficos. Tal estrutura se configurava no formato 3+1: em três anos de estudos, formava-se o bacharel, que era o técnico da educação; com mais um ano do curso de didática, o aluno tornava-se também licenciado em Pedagogia (por meio desse ano a mais de didática, formava-se o professor de disciplinas pedagógicas que lecionava no Curso Normal). Logo, cabia a esse curso a responsabilidade pela formação técnica de professores atuantes no Ensino Primário. Além da habilitação para atuar no Curso Normal, o licenciado em Pedagogia poderia atuar nos dois ciclos do Ensino Médio, como professor de Filosofia, História Geral e História do Brasil, e no primeiro ciclo do Ensino Médio, como professor de Matemática.

Houve tentativas de mudanças no curso de Pedagogia por meio da primeira Lei da Educação, a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), e do marco legal representado pelo Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962). Essa legislação estabeleceu o currículo mínimo e a duração para os cursos de Pedagogia, tendo definido que a formação de três anos para o bacharelado e um ano para licenciatura deveria deixar de imperar; porém, na prática, o que ocorreu foi a ausência de alterações, visto que permaneceu a divisão entre bacharelado (técnico em educação, especialista em educação, administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional) e licenciatura (professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal e professor nos dois ciclos do Ensino Médio em disciplinas específicas). Subsequentemente ao marco legal, no mesmo ano, foi publicado o Parecer CFE nº 292/1962 (BRASIL, 1962), que permitiu que os graus de bacharelado e licenciatura pudessem ser adquiridos concomitantemente por intermédio do estudo de disciplinas comuns (CRUZ, 2011).¹⁷

No período de 1939 a 1962, o curso de Pedagogia foi sendo desenhado, tornando-se uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia, mas manteve a mesma organização de sua fundação – absorvido pelas demandas expressas no contexto social da época, como pode ser conferido em Cruz (2011).

Nessa perspectiva, os Cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de educação e os professores para o ensino secundário e para as Escolas Normais, passam a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para formação de professor primário e objeto de crítica acerca da sua natureza e função. O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e da formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e os legisladores (CRUZ, 2011, p. 37-38).

¹⁷ Cruz (2011) aborda os Pareceres CFE nºs 292 e 295 de 1961, cujos textos não são encontrados na íntegra em sites de governo. Há revisões desses documentos em artigos e publicações institucionais, tal como o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001).

O curso de Pedagogia seguiu seu itinerário, ora sendo pensado em sua extinção, ora criando outras possibilidades que justificassem sua existência. Dessa maneira, em 1969, o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969a), acompanhado da Resolução nº 2/1969 (BRASIL, 1969b), ocasionou mudanças no curso de Pedagogia: finalmente houve a supressão entre bacharelado e licenciatura; em vista disso, foram criadas e implantadas habilitações. Sendo assim, o curso de Pedagogia passou a formar o Especialista em Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Administração Escolar e Inspetor Escolar. A criação das habilitações, segundo Cruz (2011), conferiu uma identidade ao pedagogo e, ao mesmo tempo, promoveu, no ambiente escolar, a separação entre o trabalho docente e a atuação do especialista da educação.

Esse formato de curso, sem alterações, perdurou até 2006. O foco nas habilitações acarretou novos problemas na atuação desse profissional, cabe dizer; sabemos que o contexto educacional do Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, foi marcado por forte tecnicismo e autoritarismo do Golpe Militar.

Brzezinski (2004) relata que o especialista da educação, munido de habilitações distintas que o curso ofertava, no contexto social militarizado, tornou-se um fiscalizador, um controlador do trabalho docente, o que gerou muitas divisões hierárquicas no campo escolar. Suas críticas ao tecnicismo e à formação do especialista da educação,

[...] dirigem-se, notadamente, à prática de formação consagrada nos cursos de pedagogia de especializar sem recorrência aos conhecimentos básicos exigidos do professor. Essa prática confere ao especialista uma base teórica de métodos e técnicas fragmentadores da função de educador (BRZEZINSKI, 2004, p. 219).

Em conformidade com a atuação do pedagogo e as posturas excessivamente técnicas e controladoras do trabalho docente no ambiente escolar, esse profissional não era visto com bons olhos por parte dos professores. Os docentes enxergavam na figura desse especialista um fiscalizador de seu trabalho, não um parceiro para ajudar na organização de trabalho pedagógico e processos educativos desenvolvidos por docentes e discentes, como deve ser a função do pedagogo.

Após a reabertura democrática no país e a aprovação da Constituição Federal de 1988, ocorreram a construção e a aprovação da terceira Lei da Educação, a LDB nº 9.394/96, que estabeleceu novos rumos para a Educação brasileira. Porém, essa legislação não conseguiu solucionar os problemas estruturais dos cursos de Pedagogia.

2.2 A LDB de 1996 e os novos marcos legais para a Pedagogia

Após 25 anos, desde o Parecer CFE nº 252/69 até a promulgação da LDB de 1996,¹⁸ tendo existido muito tecnicismo e autoritarismo no país, e com a atuação de muitos movimentos sociais e pressões de universidades em fóruns, ocorreram, obviamente, variadas alterações nas perspectivas de formação do pedagogo. As mudanças com a referida LDB acrescentaram ambiguidades na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do pedagogo ao exigirem que a formação do professor dos anos iniciais fosse realizada em Institutos Superiores e em Universidades.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e *nas quatro primeiras séries do ensino fundamental*, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *on-line*, grifo nosso).

Este, o art. 62 da LDB de 1996, que, juntamente com o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), fez emergir outros problemas quanto à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que determinou que ela ocorresse *exclusivamente* em cursos Normais Superiores. Consequentemente, a exigência gerou polêmicas no meio educacional, não somente pela obrigatoriedade da formação superior, mas, também, com respeito ao local da formação, que deveria ser em Institutos Superiores, e não mais nos cursos de Pedagogia. Entretanto, diante dessas polêmicas, mediante o Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000b), tal obrigatoriedade foi alterada antes de ser efetivada. No parágrafo segundo, art. 1º do decreto citado, temos que

[...] a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000b, *on-line*, grifo nosso).

O decreto, vê-se, substituiu a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”. Com isso, a formação dos professores do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental continuou a cargo dos Cursos Normais de Nível Técnico e do curso de Pedagogia, uma vez que o Curso Normal Superior não teve a adesão esperada no cenário nacional.

Quanto à formação do pedagogo, ainda em relação aos problemas trazidos pela LDB de 1996, em seu art. 64, temos a possibilidade de a formação do pedagogo ocorrer na licenciatura em Pedagogia e na pós-graduação, permitindo que qualquer licenciado possa se

¹⁸ Cf. Brasil (1969a; 1996).

tornar um especialista da educação, desde que realize um curso de pós-graduação na área – possibilidade esta que permanece em vigor.

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, art. 64, *on-line*).

O curso de Pedagogia, desde seu surgimento, apresentou controvérsias, impasses e generalidades, tornando-se objeto de disputa com relação a seu propósito, e isso não foi resolvido nem mesmo após a LDB de 1996. Hoje, pouco mais de 25 anos da sua aprovação, continuamos com muitas lacunas não resolvidas na formação do pedagogo (CRUZ, 2011).

Com o Edital MEC nº 4/97 (BRASIL, 1997), iniciou-se um período de muitas discussões nacionais sobre a formação de professores e do pedagogo, já que seu objetivo era a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Nesse edital, ocorreu a solicitação para que as instituições de Ensino Superior fizessem propostas para a criação dessas diretrizes, sendo que estas seriam enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao referido órgão caberia a tarefa de analisar e aprovar tais diretrizes (CRUZ, 2011).

Diante da amplitude da elaboração das Diretrizes Curriculares para a formação de professores e pedagogos, iniciaram-se muitas discussões sobre a temática, sendo estas realizadas por universidades e fóruns. Destaca-se, nessa participação, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), criada em 1983, e que, posteriormente, em 1992, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), bem como a estudos de pesquisadores sobre formação, identidade e atuação do pedagogo. A ANFOPE teve uma significativa efervescência em debates e discussões na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Pedagogia até sua promulgação, em 2006 (BRZEZINSKI, 2004).

Assim, a construção das DCNs, em 2006, foi realizada mediante a existência de muitos impasses e pensamentos divergentes de diferentes universidades, movimentos e associações. Tais divergências eram, sobretudo, referentes a como o curso de Pedagogia deveria se estruturar. Consequentemente, em 2005, tivemos o Parecer CNE/CP nº 5/2005. Esse foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006a), que fixou as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, apesar das “diversidades de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida” (BRASIL, 2006a, p. 1). No Parecer CNE/CP nº 5/2005, consta o processo de construção das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o curso de Pedagogia, até que se obteve a versão final da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 (BRASIL, 2006d).

[...] em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão (BRASIL, 2006d, p. 1).

O relato apresentado demonstra esforços de uma construção coletiva do documento, mediante um processo longo e polêmico. Em de 15 de maio de 2006, ocorreu a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Com base no tripé *docência, gestão educacional e pesquisa*, seu art. 2º, §1º, traz a seguinte definição de docência:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...] 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, 2006d, art. 2º, §1º, *on-line*).

Também foi definido, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 (BRASIL, 2006d), que fica a critério de cada instituição de Ensino Superior distribuir e organizar a Matriz Curricular para formação do pedagogo, considerando uma carga horária mínima de 3.200 horas. Vejamos as determinações do art. 7º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
 I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006d, art. 7º, *on-line*).

Com a nova proposta para a formação do pedagogo, tivemos o surgimento de um perfil de profissional com diferentes possibilidades de atuação. A resolução citada possibilitou que o curso de Pedagogia formasse o pedagogo professor e o pedagogo coordenador pedagógico, conforme apresenta em seu art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006d, *on-line*).

Libâneo (2005) discorda da nova estrutura para formação do pedagogo ao esclarecer que professor e pedagogo não são conceitos sinônimos, pois são profissionais que atuam em atividades diferentes e estão interligados em ações educativas que desenvolvem. O autor argumenta, ainda, que o contexto adequado para a formação do pedagogo seriam cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Já Brzezinski (2004) defende a formação do pedagogo nos cursos de licenciatura com base na docência.

Apesar dos impasses no campo teórico sobre a formação do pedagogo, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, as habilitações de Especialista em Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Administração Escolar e Inspetor Escolar, criadas em 1969, passaram a ser incorporadas nos cursos de Pedagogia. A habilitação do pedagogo, a partir da nova resolução, permitiu a esse profissional atuar, em espaços escolares e não escolares, como coordenador pedagógico ou gestor e também como professor da Educação Infantil dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de matérias pedagógicas do Curso Normal de Ensino Médio.

As DCNs de 2006 orientaram que o curso de Pedagogia deveria ser permeado por estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica. Logo, as atividades do Magistério necessitariam de ser fundamentadas em: princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social; ética e sensibilidade afetiva e estética; além de contemplarem questões voltadas a planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e à aplicação ao campo da educação. O Magistério poderia contribuir, pois, com conhecimentos em âmbitos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, dentre outros (BRASIL, 2006d).

Saviani (2011) faz uma crítica à linguagem textual dessa DCN afirmando ser ela muito embebida dos chamados novos paradigmas, que imperam na cultura contemporânea e na educação. Assim o autor apresenta:

O resultado nos coloca diante do seguinte dilema: as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais (SAVIANI, 2011, p. 12).

Essa linguagem, apresentada nas DCNs de 2006, e vários outros aspectos foram mantidos no texto base da nova DCN de 2015.¹⁹ Os cinco dilemas que permeiam a formação de professores no Brasil tratados por Saviani (2011) são: diagnóstico relativamente adequado *versus* incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias; os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial; centralidade da noção de “competências” *versus* incapacidade de superar a incompetência formativa; formação do professor técnico *versus* formação do professor culto; e dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático) – dilemas esses que permanecem atuais, mesmo depois de duas DCNs (2006 e 2015).

No período de dez anos (entre 2006 e 2015), tivemos a estruturação do curso de Pedagogia desenhado de acordo com as orientações das DCNs de 2006 e, conseqüentemente, em 2015,²⁰ com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as DCNs 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. Em virtude das DCNs de 2015, ocorreu uma pequena alteração na distribuição de carga horária do curso de Pedagogia, permanecendo a carga horária mínima total obrigatória de 3.200 horas; muda-se a forma de distribuição da mesma, há um aumento da carga horária do estágio obrigatório e das atividades complementares. Porém foram mantidas as mesmas possibilidades de atuação do pedagogo.

Vejam as mudanças citadas no parágrafo primeiro do art. 13 da referida resolução:

§1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, *on-line*, grifos nossos).

¹⁹ Cf. Brasil (2006d; 2015).

²⁰ A Resolução CNE/CP nº 2/2015 sofreu três alterações entre 2015 e 2018, as quais propuseram retificações apenas no art. 22, estendendo o prazo para que as instituições adequassem suas propostas pedagógicas. Portanto, devido à alteração apenas do art. 22, utilizaremos o termo Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (DCNs/2015), mesmo para as DCNs/2017 e DCNs/2018. Cf. Brasil (2015; 2017; 2018).

As DCNs/2015 enfatizaram a importância de que, além dos conhecimentos específicos de seu campo científico de atuação e de conhecimentos técnico-metodológicos dos estudos pedagógicos, o professor deve possuir conhecimentos sobre gestão educativa para poder elaborar práticas e políticas educacionais juntamente com toda a equipe da instituição em que atua, com o objetivo de aprimorar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, o foco na gestão educativa e na organização pedagógica vai além da formação do pedagogo, sendo necessária à formação de qualquer licenciando. Além disso, ampliaram a carga horária das outras licenciaturas, estabelecendo carga horária mínima de 3.200 horas para todas.

A formação de professores no Brasil é um desafio a ser vencido e necessita de boas políticas públicas; “o novo espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais” (NÓVOA, 2008, p. 229). Daí a necessidade de se pensar a formação de professores de maneira articulada, institucionalizada e com possibilidades de os professores terem participação ativa em sua própria formação. Nóvoa (2008) ressalta a importância de organizar espaços de aprendizagens de partilhas e trocas coletivas de saberes entre os professores, formando uma cultura coletiva dos saberes docentes. Consequentemente, as legislações são importantes para dar um norte, porém tanto a construção e a efetivação das mesmas continuam sendo desafios a serem enfrentados, necessitando de ações institucionalizadas e articuladas com a prática docente.

Além disso, há problemas referentes à implementação do que é sugerido pela própria legislação em vigor. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e as DCNs/2015, em seu art. 22, estabeleceram que “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015, *on-line*). A Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, altera o art. 22 aludido, estendendo esse prazo de 2 anos para 3 anos, a contar da data de sua publicação – novamente estendido, pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, para mais 4 anos, a contar da data de sua publicação. As DCNs/2015, especificamente, contêm a orientação sobre a organização curricular de todas as licenciaturas e a formação continuada dos profissionais da educação. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), essas diretrizes foram construídas de forma coletiva mediante diferentes fóruns de educação e foram pautadas em uma formação geral humanística e em causas sociais, incluindo a educação quilombola, indígena e de movimentos populares, pautas que levam tempo para serem implementadas. Com o golpe de 2016, entretanto, estabeleceu-se um cenário de retrocesso na participação democrática.

Como, a partir de 2018, a situação política do Brasil intensifica o trilhar de caminhos “obscuros” e de intenso retrocesso, principalmente nas causas populares, tivemos a imposição da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que foi construída com a participação intensa do setor privado voltado ao mercado de trabalho, mesmo antes da plena efetivação das DCNs anteriores (2015, 2017 e 2018) em todas as instituições educacionais (GONÇALVES; MOTA; ANADON 2020).

Diante de tal realidade, com as extensões de prazos, os cursos de Pedagogia, no cenário nacional, tiveram flexibilidade para manter as DCNs/2006 até o presente momento, fato esse que pode ser constatado nos próprios Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) investigados nesta pesquisa: dos 14 PPCs analisados, 7 não foram atualizados de acordo com as DCNs/2015. Em resposta à correspondência eletrônica com coordenadores de cursos, os mesmos confirmaram que os PPCs em vigor são ainda os atualizados de acordo com as DCNs de 2006, sendo que novas atualizações estão em andamento.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) prevê, em seu art. 10, que

[...] todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (BRASIL, 2019, Resolução CNE/CP nº 2, *on-line*).

A formação de todos os licenciados passa a ser norteadada pela BNCC-Formação, que, em seu anexo, apresenta quatorze competências gerais docentes e competências específicas docentes, ligadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissional. Para cada eixo dessas competências específicas, há um conjunto de habilidades atreladas às mesmas, que devem ser desenvolvidas ao longo de qualquer curso de licenciatura.

Para Tardif e Lessard (2008), o modelo mercantil que se tem dado à educação pode até ofertar uma certa profissionalização do ensino, mas não podemos nos esquecer de que esse modelo acarreta muitos perigos. Os autores afirmam que:

[...] estaríamos de certa forma com três modos de regulação da educação, imbricados em uma dinâmica tensa, feita ao mesmo tempo de complementaridades e de conflitos: o Estado, o mercado e, finalmente a profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 266).

Para esses autores, os estudos referentes à profissão de ser professor não são uma tarefa simples, mas, sim, um cenário complexo, sobreposto de contradições e experiências construídas, no qual precisam ser pensadas a transformação do papel do Estado, a evolução para uma lógica de mercado e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a fim de se analisar a profissão de ser professor.

Além das complexidades citadas, Tardif (2002, p. 64) afirma:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que formou e de sua cultura pessoal: outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, os lugares de formação, etc.

Portanto, entender da formação docente e dos diferentes saberes que permeiam a prática docente é um desafio que envolve muitos estudos e pesquisas – faz-se necessário não buscar explicações reducionistas para formação e atuação docente.

Para Saviani,

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca (SAVIANI, 2011, p. 16).

O autor destaca também a importância de articulação entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país. Ainda Saviani (2011) nomeia dois modelos que orientam a formação docente no Brasil, sendo o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático. O primeiro modelo se baseia na cultura geral e na aquisição dos conteúdos da área de conhecimentos da disciplina que o professor ensinará; esse modelo, muito presente na graduação, de acordo com o autor, acredita que a formação pedagógica-didática acontecerá na prática docente, sendo adquirida com a experiência. O segundo modelo contrapõe o primeiro e trata-se da formação de professores que, além da geral, só se completa com a aquisição do preparo pedagógico-didático; esse modelo, segundo o autor, se faz presente nos Cursos Normais de formação de professores primários. Essas discussões, aponta Saviani (2011), são atuais, pois ainda temos, na formação dos professores para as licenciaturas, dificuldades de integração entre cultura geral e conhecimento pedagógico-didático. A linguagem textual das DCNs/2019 continua sendo um problema, agora voltado a uma linguagem mercantilista.

Em seu art. 11, as adequações de carga horária que todos os cursos de licenciaturas deverão fazer dão conta de que devem ter a distribuição que se segue, considerando base comum, aprendizagem específica e prática pedagógica.

[...] I – Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; II – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, *on-line*).

As DCNs/2019 preveem para o curso de Pedagogia o aumento total da carga horária para a formação do pedagogo, além da docência, passando de 3.200 horas a 3.600 horas, no caso de realização de estudos para aprofundamento em ambientes de aprendizagem e em coordenação e assessoramento pedagógico. Temos, em seu art. 22:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I – cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o *caput* e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II – cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o *caput*, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB (BRASIL, 2019, art. 22, *on-line*).

Também ocorre a explicação, no art. 22, §1º, da referida resolução: “O aprofundamento de estudos de que se trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia” (BRASIL, 2019, art. 22, *on-line*).

Já o §2º da mesma legislação ressalta a experiência docente como pré-requisito ao exercício profissional das funções relativas às áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, ou em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico.

A mesma resolução estabelece, em seu art. 27, parágrafo único, que

[...] as IES que já implementaram o que foi previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (BRASIL, 2019, art. 27, *on-line*).

Em artigo publicado na revista da ANFOPE, intitulado *A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores*, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) tecem fortes críticas ao teor dessa resolução e à maneira silenciosa com que foi construída, sem ter

havido discussões e debates. Os referidos autores tecem questionamentos sobre o alinhamento das DCNs/2019 com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; ademais, promovem reflexões acerca da aceitação da definição de competências para a construção dos currículos das licenciaturas, da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação, apontando, ainda, que essa legislação poderá ocasionar aumento do controle do ser e fazer do professor, dentre outros aspectos.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) ressaltam a diferença entre a construção das DCNs/20019 e a construção das DCNs/2015, realizada de maneira coletiva e atrelada à valorização profissional. Conforme as autoras,

[...] a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Ainda de acordo com as autoras, o mesmo não ocorreu com a construção da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Aliás, nessa construção, houve pedidos e manifestações de diferentes entidades para que a Resolução CNE/2015 fosse mantida, uma vez que muitos cursos que realizaram as adequações às DCNs/2015 ainda não haviam finalizado um ciclo e não tinham uma avaliação do desempenho da efetivação dessas DCNs na formação dos professores.

[...] mesmo com todos os apelos e manifestações de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

A proposta da BNCC-Formação de Professores, encaminhada pelo MEC ao CNE, de acordo com as autoras, não foi discutida nem com universidades, tampouco com professores da Educação Básica e entidades educacionais, uma vez que o texto foi elaborado por um grupo de consultores vinculados ao setor privado da educação.

É importante ressaltar que, apesar dos avanços trazidos pela LDB de 1996 e pelas DCNs de 2006 e de 2015, esses não conseguiram eliminar todas as lacunas e controvérsias existentes em torno da formação do pedagogo. Esse profissional, nos últimos anos, tem sido

formado nos cursos de Pedagogia, sendo habilitado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e em matérias pedagógicas do Curso Normal de Nível Médio. Logo, tal profissional possui, ainda, o título de pedagogo, atuando em funções de Coordenação Pedagógica em diferentes espaços escolares e não escolares.

As questões que se colocam aqui são: quais serão as consequências para a formação do pedagogo mediante a implantação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019? A preocupação demonstrada não é somente com a formação do pedagogo, mas, também, com a formação dos professores da Educação Básica: quais serão os rumos das licenciaturas no país? E no caso da formação de pedagogos e professores que atuam, diretamente, na EPT? Continuamos com lacunas, problemas não resolvidos, inquietações e retrocessos mediante a proposta das DCNs/2019. Novamente, o que salta aos olhos é o cenário político e econômico ditando, por meio de interesses de mercado, as regras para a educação brasileira, e as organizações e entidades que representam a coletividade dos educadores brasileiros perdendo espaços de participação e discussão quanto à formação dos profissionais da educação.

2.3 A formação do pedagogo e a formação docente para a EPT

Ao adentrarmos nos caminhos desta pesquisa com o intuito de verificar qual é o lugar da EPT nos PPCs de cursos de Pedagogia considerados de alta qualidade, tendo como parâmetro a nota máxima no Enade/2017, outras inquietações surgiram, e uma delas foi com relação à fundamentação legal que norteia a formação de professores no país, uma vez que, dentro das funções do pedagogo, na área de Coordenação Pedagógica, o pedagogo deverá fornecer suporte pedagógico aos professores, independentemente da modalidade de ensino.

A LDB de 1996 e as DCNs de 2006, 2015 e 2019, que norteiam a formação do pedagogo e a formação docente dos professores em nosso país, não apresentam orientações claras para a formação dos professores que atuam ou atuarão nos cursos técnicos de Nível Médio. Com relação às disciplinas específicas da EPT, entendemos que a ausência de clareza se dá por haver uma amplitude de ofertas de disciplinas em diferentes áreas de formação de cursos técnicos. Também não existe nada específico na formação inicial do pedagogo referente à EPT (consideramos específico uma disciplina que aborde concepções e conceitos sobre a Educação Profissional), como pode ser constatado na maioria dos PPCs investigados, nos quais temos como focos principais a formação do pedagogo e a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muitos desses pedagogos, ao se formarem, encontram oportunidades de trabalho para atuar na Educação Profissional, seja em Escolas Estaduais, no Sistema S ou na RFEPCT, e um amplo espaço de atuação em escolas privadas que ofertam cursos técnicos. Assim, o pedagogo precisará atuar como parceiro dos professores da EPT, que também, como constatado nas legislações educacionais, estão carentes de políticas públicas bem estruturadas para a formação inicial e continuada.

A LDB de 1996, reforçada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), indicou que as disciplinas técnicas poderiam ser lecionadas por professores, monitores e instrutores, sendo os mesmos selecionados em função da sua experiência profissional. Esses profissionais deveriam ser instruídos para o magistério, estando em serviço ou em cursos de licenciatura, ou mesmo em programas especiais de formação pedagógica.

Oliveira e Costa (2018) destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2004) determinam a importância da formação pedagógica dos professores graduados e não licenciados e que os mesmos, adquiram essa complementação pedagógica até 2020, conforme prevê o documento. As autoras enfatizam a DCN ter trazido “a possibilidade de equivaler à licenciatura uma certificação de saberes profissionais de docentes com mais de dez anos de exercício, obtida por meio da Rede CERTIFIC” (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p. 138-139). Essa rede, CERTIFIC, inteira a estrutura do Ministério da Educação e constitui a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada. As mesmas autoras ressaltam outro problema com relação à formação dos professores para atuarem na EPTNM: a cisão desconfortável entre Educação Básica e Profissional, que ocorre, principalmente, devido ao texto da lei da DCN para EPTNM apresentar prejuízos interpretativos. Outro ponto destacado pelas autoras é

[...] uma preocupação que aparece também em outros momentos, voltada para a questão da oferta de licenciaturas específicas para as disciplinas profissionalizantes, o que parece estar ainda mais distante e não corresponde às questões que levantamos sobre a preparação adequada do licenciando para atuar nos cursos técnicos integrados (OLIVEIRA; COSTA 2018, p. 139).

Machado (2008) afirma que a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos importantes que comprometem a expansão da EPT no país, e que a resolução deste é condição fundamental à organização, ao planejamento e à coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada, que ainda caracteriza a EPT no Brasil. Tal constatação é apresentada como “requisito fundamental à sua institucionalidade”, considerando “que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente

e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área” (MACHADO, 2008, p. 13). Destaca ainda que

[...] há, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura (MACHADO, 2008, p. 14).

É oportuno salientar que, ao tratarmos do processo formativo das licenciaturas neste trabalho, partimos da formação inicial do licenciado em Pedagogia para a EPT sendo o pedagogo um profissional que poderá atuar no serviço de apoio escolar em cursos da EPTNM. Diante disso, ele necessita entender que um professor atuante nessa modalidade poderá ter diferentes formações, e lacunas, em sua formação inicial.

Machado (2011) destaca que muitos professores ainda não compreenderam a proposta do Ensino Médio Integrado e que, diante de novas exigências e demandas político-pedagógicas dirigidas aos professores, os desafios para a formação dos mesmos se manifestam de vários modos. Exigem-se

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (MACHADO, 2011, p. 694).

Apesar de toda essa discussão, por parte de estudiosos, sobre a formação docente para atuar na EPT, esta pesquisa aponta para o fato de que a legislação educacional vigente evidencia, minimamente, a EPT, tanto na formação do pedagogo quanto na formação de docentes para atuarem na EPTNM. Essa afirmação tem como parâmetro a legislação mais recente, as DCNs/2019, que definem as diretrizes 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).

Na resolução que as institui, define-se, em seu art. 1º, que

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019, art. 1º, *on-line*).

Note-se que, para a formação de todos os professores da Educação Básica sem distinção, considera-se essencial que as discussões sobre a formação dos professores da Educação Básica e EPT e do pedagogo avancem no cenário nacional, posto que hoje temos a Educação Profissional imbricada à Educação Básica.

Silva (2017), em sua tese de doutoramento, intitulada *O contexto da Educação Profissional Tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas*, realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender o processo histórico-político-social de incorporação das licenciaturas à nova política de EPT, buscando revelar as concepções presentes no projeto de Educação Profissional na modalidade pública federal, especificamente relacionadas às licenciaturas ofertadas nos IF. A autora apresentou dados de 2015 e 2016 sobre a formação de professores em cursos ofertados em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e em pós-graduação *lato sensu*, bem como de cursos de graduação nas licenciaturas da área da Educação, Ciência e Tecnologia, sinalizando que os Institutos Federais estão se tornando um *locus* de formação docente.

Nesta pesquisa, quando analisamos os 14 PPCs de cursos de Pedagogia, encontramos no IF de Goiás (IFG, 2017) a oferta de Pedagogia com as maiores evidências de EPT presente na formação do pedagogo, demonstrando sinais de como essa instituição preocupa-se em discutir a EPT durante a formação em Pedagogia. Ou seja: a formação do pedagogo e demais licenciaturas com foco na EPT e cursos de formação continuada em EPT se faz presente na RFEPCT. Nessa direção, pode-se dizer que os estudos de Machado (2008, 2011), de Oliveira e Costa (2018) e de Silva (2017) reforçam a necessidade de ampliação das políticas públicas para a formação de profissionais atuantes na EPT.

2.4 Concepções e conceitos

Discutir concepções e conceitos é algo complexo, uma vez que sua formação perpassa questões de linguagem, de cultura, atravessa o contexto social no qual se constitui de diversas maneiras. Pretende-se apresentar algumas definições acerca dos termos *pedagogia* e *currículo*.

A palavra *pedagogia* é definida no dicionário como:

1 - Ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem; 2 - Conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visa assegurar uma educação eficiente; 3 - Método de ensino; 4 - Profissão ou exercício da arte de ensinar (PEDAGOGIA, 2021, *on-line*).

Pensando no conjunto desses significados, podemos considerar que a

[...] ideia de *paideia*, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studis humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume – seu próprio guia (CAMBI, 1999, p. 49).

Assim sendo, estaria relacionada a uma concepção de pedagogia que avança para além das possibilidades de análise da atuação pura e simples do pedagogo.

Pimenta (1996) destaca, em seus estudos, o impasse que permeia a discussão para a definição da Pedagogia enquanto Ciência, por haver uma dificuldade no sentido de sujeito e objeto se interligarem e se constituírem mutuamente no caráter epistemológico do campo educacional. A autora esclarece ser complicado delimitar o objeto/método, uma vez que a natureza da prática social da pedagogia permite e possibilita sua compreensão como um campo de aplicação de outras ciências; para ela, a Pedagogia precisa ser reconhecida como Ciência da Educação, mesmo fazendo uso das outras ciências, porque estuda de maneira ampla os problemas da educação.

Libâneo (2001, p. 10), por sua vez, ressalta o modo como a Pedagogia se utiliza dos aportes teóricos das demais ciências para o entendimento dos processos e problemas educativos, esclarecendo que ela,

[...] mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

O autor defende que a Pedagogia precisa ser compreendida além do senso comum e chama a atenção para o fato de muitas pessoas considerarem-na apenas o modo de ensinar, uso de técnicas de ensino; assim, evidencia que precisamos ir além desse entendimento. A Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Em estudos posteriores, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68) defendem a Pedagogia como Ciência da Educação, cujo principal objeto é a práxis educativa, ressaltando que “o papel da Pedagogia será de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas”.

Brandão (2007, p. 109), por outro lado, faz uma crítica à falta de clareza da Pedagogia, afirmando que “só os formalistas pedagógicos podem enxergar educação apenas dentro dos sistemas restritos da pedagogia (que, aliás, até hoje não se sabe ao certo se é uma ciência, uma prática especializada ou uma teoria de educação, ou, quem sabe, nada disso)”.

Ainda que haja uma imprecisão com relação ao verdadeiro espaço a ser ocupado pela Pedagogia na sociedade moderna, e se é ou não uma Ciência, conforme aponta Brandão (2007), é importante destacar que houve avanços no sentido de pensar a Pedagogia como algo indissociável da Educação.

Cruz (2011, p. 202) nos diz que

[...] pensar conceitualmente sobre a Pedagogia é pensar sobre a Educação. Trata-se de uma relação indissociável. A Educação existe por si só. É um processo que acompanha cada um de nós ao longo da nossa vida, podendo, portanto, ser discutido por diferentes ângulos teóricos e práticos. Todavia, a Pedagogia se elabora sobre a educação, cujo processo é seu objeto de teorização.

Reafirma-se, com esse entendimento, que pensar conceitualmente sobre a Pedagogia requer pensar a própria Educação, acrescentando-se outro elemento que estaria, intrinsecamente, associado tanto à Pedagogia quanto à Educação: o pensar sobre o currículo.

Currículo é definido no *Dicionário Michaelis* (2021, *on-line*) como:

1 - Ato de correr; corrida, curso. 2 - Pequena carreira; atalho. 3 - Programação de um curso. 4 - Conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc. 5 - Documento no qual se incluem dados pessoais, educacionais e profissionais e cargos anteriores de quem se candidata a um emprego, a um curso de pós-graduação etc.; *curriculum vitae*.

Sacristán (2013, p. 16) ensina que o termo currículo é derivado da palavra latina *curriculum* e, de acordo com ele, “na Roma antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das honras que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais”. Nessa conceituação é possível notar como se deu a utilização do termo para designar a carreira. Segundo o autor, em nosso idioma, ocorreu de o termo currículo ter passado a ter dois significados: um deles relacionado ao currículo de percurso da carreira profissional (*curriculum vitae*); e outro com relação à organização dos conteúdos que constituirão o percurso do estudante durante a trajetória acadêmica.

Sacristán (2013, p. 16) vai afirmar ainda que “o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem, desde os primórdios, relacionados à ideia de seleção de conteúdos e ordem na classificação dos conhecimentos que representam”, e essa seleção é aquilo que se deve ensinar.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

No entanto, Moreira e Silva (2009) ressaltam que, há tempos, o currículo deixou de ser somente uma técnica na qual teremos questões voltadas a métodos e procedimentos. Hoje, a discussão sobre a temática foi ampliada, e temos o currículo discutido nas perspectivas das teorias críticas e pós-críticas por diferentes autores. O currículo, para eles,

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da Educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Silva (2016), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, apresenta as teorias do currículo, utilizando-se de estudos de vários autores que abordam a origem do campo do currículo. Partindo das teorias tradicionais e passando pelas teorias críticas e pós-críticas, o autor detalha as definições do conceito de currículo em cada uma das perspectivas; ao realizar esse panorama, problematiza questões essenciais sobre o currículo, desde o que vem a ser uma teoria de currículo e como esta se desenvolveu historicamente.²¹ Na mesma obra, o autor apresenta palavras-chave que definem as três teorias aludidas:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. *Teorias críticas:* ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. *Teorias pós-críticas:* identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2016, p. 17, grifos nossos).

Contudo, cabe lembrar que o objetivo, na presente pesquisa, não é a discussão das teorias de currículo, sendo o propósito central situar o lugar que a EPT ocupa nos cursos de Pedagogia ao analisar seus PPCs. No entanto, sendo o PPC um documento que norteia a construção do currículo escolar de qualquer curso, importa deixar claro que, mesmo diante da análise desses *currículos prescritos*, leva-se em conta que sua construção envolve uma concepção de currículo por parte dos envolvidos na elaboração. Ressalta-se, com base em Silva (2016), que nenhuma construção curricular, em qualquer curso ou modalidade escolar, será simples, neutra e sem interesses.

Para a construção de um currículo, tratando-se de instituição pública ou privada, referindo-se a qualquer curso de graduação, faz-se necessário considerar as legislações educacionais vigentes, que têm por base a LDB de 1996, as respectivas DCNs e demais documentos norteadores, parte deles já abordada aqui. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as instituições que ofertam a Educação Superior têm a obrigatoriedade de elaborar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que é definido como sendo

²¹ Silva (2016), dentre vários autores, utiliza estudos de Michael Apple, Henry Giroux, Dermeval Saviani e Paulo Freire.

[...] um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Em sua fundamentação, o PPI expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca da articulação entre o real e o desejável (BRASIL, 2006c, p. 7).

Além do PPI, outros documentos são indispensáveis para qualquer instituição que oferta Educação Superior, dentre eles: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para um período determinado – e considerado instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES; o Projeto Pedagógico Curricular de Curso (PPC); e o Projeto Político Pedagógico (PPP), estes dois últimos tendo o mesmo significado (BRASIL, 2006c).

Nesta pesquisa, dentre os documentos analisados, o termo que predomina é *Projeto Pedagógico de Curso (PPC)*, sem a palavra *curricular* – e somente duas instituições utilizam da terminologia *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Na produção acadêmica da área da Educação, registre-se, o termo mais encontrado é este último, PPP.

O Inep²² ressalta a importância da articulação “dos documentos PPI, PDI, PPC e Currículo como documentos que explicitam o posicionamento de uma IES a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e asseguram o cumprimento de suas políticas e ações” (BRASIL, 2006c, p. 8). Também evidencia os elementos que devem constar em um PPC:

Desse documento de orientação acadêmica constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006c, p. 7).

Veiga (2007, p. 43) destaca a importância da construção coletiva do PPP, sendo a construção do documento reflexo da organização viva e dinâmica, que é o espaço da escola, no qual se encontra inserida uma realidade social: “o seu Projeto Político Pedagógico deve ser vivo e dinâmico, norteador de todo movimento escolar – seu plano global, seu plano de ensino, seu plano em torno das disciplinas”. Toda instituição de ensino necessita projetar um caminho a ser trilhado, ou seja, deve ter clareza do tipo de educação a ser ofertada e da concepção de ser humano que se deseja formar, bem como explicitar o que se espera das ações educativas e quais os caminhos a serem percorridos para se efetivar o currículo daquela instituição.

Durante a análise dos PPCs das instituições investigadas, é possível constatar, na maioria do corpo do texto desses PPCs, relatos da trajetória percorrida pela comunidade escolar

²² Trata-se de documento orientador para as IES do país sobre o instrumento único de avaliação de cursos de graduação (BRASIL, 2006c).

na reformulação desses documentos, nos quais são evidenciados o envolvimento do maior número de sujeitos e suas representatividades para tal fim. O documento da UFRN (2017, p. 7), por exemplo, aponta que a sua elaboração

[...] resultou de um amplo processo de discussões, coordenado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), com as/os docentes do curso e com discentes representantes dos turnos vespertino e noturno, bem como do centro acadêmico de Pedagogia. O documento está estruturado de acordo com as orientações da Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD, contendo histórico, justificativa, diagnóstico do curso e sua metodologia, objetivos, perfil do formando, metodologia da dinâmica curricular e sua estrutura, formas de avaliação e suporte para o desenvolvimento desse projeto formativo.

A maioria dos PPCs investigados, mesmo tendo de seguir toda a fundamentação legal para o curso de Pedagogia e os elementos essenciais que constituem um PPC, tais como identificação, histórico do curso, perfil do egresso, objetivos do curso, metodologia, ementas, estágios e avaliação, dentre outras informações, apresenta suas peculiaridades e aponta muitas variáveis (de acordo com o contexto social em que a instituição se encontra). Além disso, os documentos variam em extensão, sendo o menos extenso de 21 páginas, e o mais extenso, de 350 páginas. Os dados acerca das estruturas dos respectivos cursos de Pedagogia, considerados de alta qualidade no país tendo como parâmetro a nota máxima do Enade/2017, permitem que tracemos um mapa bastante fidedigno do lugar da EPT, considerando esses PPCs.

3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Com o propósito de entender o lugar que a temática da EPT ocupa nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia no Brasil, nossos objetos de análise são os 14 PPCs de cursos de Pedagogia de instituições públicas que obtiveram nota máxima no Enade/2017, tal como indicado na Introdução. Retoma-se aqui, brevemente, esse processo de seleção dos PPCs, e, em seguida, apresentam-se algumas convergências e divergências presentes nesses documentos no que tange à formação inicial do pedagogo, ressaltando-se o perfil do egresso de cada curso e o lugar da EPT nesses PPCs.

Como objetos de análise, consideraram-se 14 documentos – PPCs de cursos de licenciatura em Pedagogia de 12 instituições públicas, a saber: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com dois *campi* (Natal e Caicó); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com dois *campi* (São Carlos e Sorocaba); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Optou-se por uma breve apresentação de cada curso em ordem cronológica de reformulações de documentos. Os sete primeiros PPCs (Unifesp/2020, UFV/2020, UFPR/2018, UFRN/Caicó/2018, UFRN/Natal/2017, UFUSCAR/São Carlos/2017 e IFG/2017) realizaram reformulações curriculares de acordo com as DCNs/2015 (BRASIL, 2015); os outros sete PPCs (UFRJ/2015, UFJS/2014, UFSCar/Sorocaba/2014, UFC/2013, UFJF/ 2011, UFPE/2010 e UFMG/2007) foram alterados de acordo com as DCNs/2006 (BRASIL, 2006d) – obtendo-se a confirmação dos coordenadores desses cursos sobre tais PPCs estarem em vigor e que as alterações propostas nas DCNs de 2015 se encontram em andamento. Destaca-se que as DCNs/2015 foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, as DCNs/2019 (BRASIL, 2019), sendo que, no parágrafo único de seu art. 27, se define que as instituições de Ensino Superior (IES) que já implementaram o previsto nas DCNs/2015, “terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da data da publicação, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução” (BRASIL, 2019, p. 12). No período da definição desses PPCs, nenhuma instituição havia iniciado o processo de reformulação de seus

respectivos documentos, de acordo com a última resolução, referente às DCNs/2019 (BRASIL, 2019).

Nas análises dos documentos, foram considerados os seguintes elementos como categorias de análise: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica, interdisciplinaridade e estágios; perfil do egresso.

3.1 Pontos convergentes e divergentes nos PPCs de Pedagogia

Em linhas gerais, são 13 os PPCs cujas propostas de Matrizes Curriculares são organizadas em disciplinas ou módulos, um formato de estrutura curricular semelhante no qual a carga horária que varia entre 26 e 60 horas. Tais disciplinas ou módulos se agrupam em formação geral, formação específica, formação complementar e estágio supervisionado.

A formação geral se refere “às disciplinas que visam iniciar o graduando nos aspectos macros de áreas e assuntos relacionados à educação, alicerçando a fundamentação necessária para os desdobramentos e aprofundamentos sequenciais no curso” (UFV, 2020, p. 19). Com relação à formação específica, esta é composta por um conjunto de disciplinas que se fundamentam no embasamento científico da área pedagógica com o intuito de que o pedagogo “seja capacitado profissionalmente na construção de uma prática pedagógica reflexiva nos distintos níveis de atuações da docência e na coordenação pedagógica e gestão educacional” (UFV, 2020, p. 20). Quanto à formação complementar, trata-se da oferta de disciplinas optativas, e estas se subdividem em área de formação geral e área de formação específica, na qual o discente poderá ampliar sua formação de acordo com interesses pessoais (UFV, 2020). Quanto ao Estágio Supervisionado, na estrutura curricular, este é tido como “um componente obrigatório que proporciona aos futuros pedagogos o contato com o seu campo de atuação profissional futuro” (UFV, 2020, p. 22).

No PPC da Unifesp, a organização curricular difere dos demais PPCs, pois apresenta a oferta de Unidades Curriculares (UCs). Uma dessas UC pode ser fixa, eletiva ou optativa – e podem ser oferecidas em forma de disciplinas, módulos, atividades e estágios supervisionados (UNIFESP, 2020, p. 22). Assim, há UCs fixas (formação específica), UCs eletivas (formação complementar) – e dentro das eletivas há a formação complementar na área e as eletivas de domínio conexo, que se trata de formação complementar em áreas afins cursadas em outros cursos de graduação do *campus* Guarulhos –, e UCs optativas (formação livre). As UCs podem ser estruturadas de três maneiras diferentes: com carga horária prática e teórica; apenas com carga horária teórica; ou somente com carga horária prática.

Com relação à forma de organização curricular dos PPCs, seja em disciplinas, módulos ou unidades curriculares, encontra-se apenas no PPC do IFG uma disciplina com carga horária de 54 h, intitulada: *Prática de Ensino/Estudos Integradores – Educação e Escola*, ministrada no 6º período do curso, em cuja ementa temos:

Os processos formativos na educação formal, em espaços de salas de aula da Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação Profissional*. Relação Ensino, pesquisa, e extensão nos espaços Escolares. Elaboração de projetos integradores nos distintos espaços formativos (IFG, 2017, p. 116, grifo nosso).

Nos outros cinco PPCs, que não apresentam ementas de disciplinas, ao longo dos documentos não é encontrada a nomenclatura *Educação Profissional e Tecnológica*, indicativa de disciplinas ofertadas e relacionadas, obviamente, à EPT. Porém, em todos os nove PPCs que apresentam ementas, encontram-se disciplinas, módulos ou UCs relacionados à formação geral do pedagogo/professor, principalmente na área de Sociologia, e que abordam a problemática do trabalho. Como afirma Saviani (2014, p. 109), “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Assim, acredita-se que no currículo vivenciado em todos os cursos investigados, por meio de discussões sobre o trabalho enquanto categoria e discussões sobre o trabalho docente, de alguma forma a EPT poderá ser contemplada. Todavia, não se pode afirmar como algo que, efetiva e seguramente venha a ocorrer.

Ao longo da construção textual dos 14 PPCs, nos próprios documentos é citada a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo. O trabalho como princípio educativo é abordado ao longo do texto de 6 PPCs, seja em referência à pesquisa como princípio educativo, seja nas ementas de disciplinas de Sociologia, e isso remete à ideia de politecnicidade, que, como afirma Saviani (2014, p. 114), “encaminha-se na direção de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Os documentos, pode-se dizer, expressam a necessidade de formação do pedagogo como sujeito que pensa e realiza a prática educativa sem separarem o trabalho docente do trabalho do gestor e coordenador pedagógico (ou seja, rompendo com a ideia antiga, de que o especialista da educação pensava o trabalho pedagógico, para que o professor executasse). Considera-se esse aspecto como um ganho após as DCNs de 2006.

O destaque para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aparece nas diferentes descrições de programas e projetos de extensão nos documentos analisados, provavelmente em consonância com o apresentado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na sua estratégia 12.7 da meta 12, onde se lê acerca da necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em

programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 74). Em que pese o destaque para programas e projetos de extensão universitária, apenas no PPC do IFG (2017) foi identificado relato de projetos de extensão sobre a temática EPT. Não seria uma área de grande pertinência social? Ou a temática, mesmo não sendo destaque nos 13 PPCs, é abordada no “currículo vivo” das instituições? Não é possível responder a essas perguntas sem pesquisa mais aprofundada em cada instituição de ensino.

Os cursos de Pedagogia considerados nas análises deste estudo pertencem a instituições públicas renomadas no campo da pesquisa científica, o que explica, em parte, a ênfase na importância da pesquisa para a formação inicial do pedagogo. Nos PPCs, são apresentados diferentes projetos de iniciação científica, nos quais os alunos são orientados no aprendizado da pesquisa no campo educacional. Apenas dois PPCs, no entanto, da Unifesp (2020) e do IFG (2017), apresentam, dentre as linhas de pesquisas para iniciação científica, a temática da Educação Profissional. No PPC da Unifesp, é evidenciado que:

Espera-se que o acúmulo das experiências nas Práticas Pedagógicas Programadas (unidade curricular) e na Residência Pedagógica (Estágio) induza linhas de pesquisa de Iniciação Científica e possa envolver parte dos estudantes na corresponsabilidade de formação dos novos alunos e alunas, proporcionando a eles direta e indiretamente as competências necessárias à formação de educadores (UNIFESP, 2020, p. 95).

Ainda no PPC da Unifesp (2020, p. 97), constam áreas de interesse de pesquisa, sendo apresentadas 20 temáticas para pesquisas de iniciação científica, e, dentre essas, tem-se a Educação Profissional.

No PPC do IFG (2017, p. 86) é destacado o Núcleo de Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT), que tem como área predominante Ciências Humanas, Educação Política e Formação de Trabalhadores, o que aponta para a temática Educação Profissional e Formação de Trabalhadores como parte da formação inicial do pedagogo.

Nos demais PPCs, as pesquisas de iniciação científica apresentadas estão ligadas a temáticas de Alfabetização, Brinquedoteca, Processos de Leitura, Direitos Humanos, Educação Inclusiva, e Educação de Jovens e Adultos, dentre outros temas voltados à formação do docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em menor número relacionado à temática Gestão Escolar.

Pedroso e Pinto (2019) discorrem sobre a formação dos professores polivalentes, que deve acontecer nos cursos de Pedagogia de qualidade, se referindo a professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores explicam que a polivalência no trabalho docente se encontra articulada com a ideia do trabalhador politécnico.

“Assim, o exercício da docência polivalente não seria operar um somatório de disciplinas, mas se envolver com a formação integral de seus alunos a partir de uma perspectiva curricular interdisciplinar” (PEDROSO; PINTO, 2019, p. 162). As diferentes atividades pedagógicas voltadas à formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental são marcantes em todos os PPCs.

Além da Pesquisa e Extensão, também é comum, em todos os PPCs, a abordagem interdisciplinar na formação inicial do pedagogo. O PPC da UFRN/Natal (UFRN, 2017, p. 29) utiliza do conceito de interdisciplinaridade, definido por Fazenda (1998), segundo o qual, para haver uma formação interdisciplinar, há necessidade de se distinguir não somente na maneira como é exercida, mas, também, na intensidade das buscas que são efetuadas na formação, nas dúvidas obtidas e na contribuição delas para os propósitos de nossas existências. Nesse PPC são destacados os componentes curriculares integradores que compõem o currículo do 1º ao 9º período, com ementas das disciplinas construídas, coletivamente, pelos professores, nas quais se têm evidências de temáticas interdisciplinares.

Ainda nesse PPC (UFRN, 2017), no qual a interdisciplinaridade é bem evidenciada, não há presença explícita da temática da EPT nem nas ementas de disciplinas ou de maneira interdisciplinar. A possibilidade de discussão/abordagem da temática da EPT estaria presente em algumas das disciplinas que compõem a trajetória curricular proposta: Fundamentos Epistemológicos da Educação; Fundamentos Socioeconômicos da Educação; Educação e Tecnologias; Fundamentos da Sociologia da Educação; Organização e Gestão da Educação Brasileira; Organização do Trabalho Pedagógico Curricular, I, II e III; Educação de Jovens e Adultos; e Políticas Públicas da Educação. Há que se considerar, no entanto, que somente na vivência do *currículo vivo* pode-se afirmar o que acontece na gestão da sala de aula. Em outros PPCs, não foi identificada, por meio da possibilidade de interdisciplinaridade, tal como indicado em UFRN (2017), a temática EPT.

Com relação ao item Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de Pedagogia, os 14 PPCs apresentam carga horária que varia entre a carga horária mínima de 360 h e a carga horária máxima de 500 h. As DCNs/2015 exigem carga horária mínima de 400 h para a formação do pedagogo; mesmo que sete dos PPCs analisados ainda não tenham sido atualizados de acordo com as DCNs/2015, apenas três apresentam carga horária inferior a 400 h: UFPE (2010) e UFJF (2011), 360 h; e UFSCar/Sorocaba (2014), 390 h. A realização do Estágio Obrigatório é evidenciada em todos eles, com ênfase em docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar.

Nas DCNs/2006, o inciso IV de seu art. 8º aponta as orientações referentes à realização do Estágio Curricular ao longo do curso:

IV – Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, d) na Educação de Jovens e Adultos, e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos, f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006d, p. 5).

A oferta de estágios em diferentes modalidades e espaços, constata-se na análise dos documentos pesquisados, não dá conta de organizar o estágio de maneira que contemple a todas essas possibilidades, o que incluiria, obviamente, a EPT. Os estágios na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, entretanto, são ofertados em todos os cursos.

Na oferta de estágio em Gestão Escolar dos 14 PPCs, são utilizadas quatro nomenclaturas diferentes: Gestão Educacional; Administração Escolar; Coordenação Pedagógica; Organização Escolar. Considera-se que essa diferenciação em relação às denominações poderia, por exemplo, contemplar áreas próximas da EPT. Em três desses PPCs, UFRN (2017), UFJF (2011) e IFG (2017), são ofertados Estágios em Contextos Não Escolares e em outros cinco, UFSCar/Sorocaba (2014), Unifesp (2020), UFRJ (2015), UFJF (2011) e UFC (2013), contempla-se o Estágio em Docência da EJA, para os anos iniciais. Já o PPC da UFSCar/São Carlos (2017) tem oferta de Estágio em Administração Educacional – Ensino Fundamental e Médio, sendo o único que enfatiza vivências de gestão no Ensino Médio. No PPC da UFRJ (2015), é ofertado o Estágio Supervisionado em Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio), único PPC que oferta essa modalidade de estágio. Essa instituição é a que oferece maior carga horária de estágio (500 h).

Outro destaque é para o PPC da UFPE (2010), único que oferta o Estágio Supervisionado IV em Práticas Educativas de Movimentos Sociais. O Estágio em Educação Inclusiva é ofertado somente pela UFV (2020), e, no PPC da Unifesp (2020, p. 83, grifo nosso), temos a ementa da Residência Pedagógica em Gestão Educacional (Estágio): “Serão realizadas observação e coleta de dados acerca das funções de gestão (direção e coordenação) em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, *Educação Profissional* e Escolas Especiais, assim como outras instâncias de sistema de ensino”.

A referência de realização do Estágio em EPT foi identificada somente nesses dois PPCs da Unifesp, como citado, e no IFG, que apresenta convênios de estágios não obrigatórios com outras instituições de Educação Profissional e convênio com o próprio IFG. Porém, mesmo nessa instituição, cujo estágio obrigatório possui carga horária de 432 h, a oferta do Estágio Curricular Supervisionado acontece: em Educação Infantil (108 h); em anos iniciais do Ensino Fundamental (108 h); em EJA e Educação não formal (108 h); em Gestão da Escola e Prática Pedagógica (108 h). Os dois últimos estágios estão ligados à formação do pedagogo, devido à amplitude de campos de estágios de diferentes escolas, modalidades e espaços não escolares, não sendo possível afirmar se os mesmos são vivenciados em espaços que ofertam a EPT.

Gomes e Pimenta (2019, p. 67) criticam de forma contundente “a nova perspectiva dos cursos de pedagogia a partir das DCNs de 2006 formarem de maneira generalista o pedagogo e professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. As autoras destacam que estudiosos²³ já sinalizavam que a proposta das DCNs/2006, apesar dos avanços, também apresentava problemas, e um deles é a formação em um mesmo curso do pedagogo e do professor.

Nos PPCs analisados constata-se que nem todos os campos de estágios são oferecidos em todas as modalidades da formação do pedagogo e do docente, ficando a critério de cada instituição direcionar maior ou menor carga horária de estágio em seus currículos e elegendo os campos de estágio que consideram mais apropriados ao perfil do seu egresso. Considerando os três campos de estágios comuns a todos os PPCs, Docência na Educação Infantil, Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, dos 14 PPCs analisados, somente um tem o direcionamento de estágio na gestão e que se refere à atuação do pedagogo na coordenação pedagógica da Educação Profissional. Importa considerar a questão: como formar o pedagogo para atuar na EPT sem que os alunos tenham oportunidade de acesso ou aproximação com instituições que ofertam cursos técnicos ou mesmo com a EPTNM?

3.2 Os perfis dos egressos

De acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2020b), o perfil do egresso do licenciando em Pedagogia precisa expressar as competências que esse profissional deve adquirir para

²³ Dentre eles: LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2002; PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2002; PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

desempenhar bem suas funções profissionais. As DCNs/2006, no seu art. 5º, apresenta dezesseis capacidades a serem adquiridas pelo pedagogo. São competências amplas que se esperam que o pedagogo desenvolva em sua formação inicial. Em síntese, temos: a atuação com ética; o cuidar e o educar a criança da Educação Infantil; o desenvolvimento da aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental; bem como dos educandos que não tiveram oportunidade de aprender na idade própria; a atuação em espaços escolares e não escolares em diferentes fases do desenvolvimento humano e modalidades de ensino; reconhecer e respeitar as diferentes manifestações e necessidades coletivas e individuais do educando; ensinar diferentes disciplinas de maneira interdisciplinar adequadas às distintas fases do desenvolvimento humano; fazer uso das linguagens dos meios de comunicação e das tecnologias adequando aos processos didáticos; promover e facilitar as relações entre escola, família e comunidade; ter uma postura investigativa identificando problemas socioculturais e educacionais e contribuir com ações que supere as questões de exclusões sociais; étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, desenvolver trabalhos em equipes, realizar pesquisas para promoção de aprendizagens dos educando e de processos educativos e educacionais, participar da gestão da escola, utilizar de instrumentos para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar e aplicar orientações educacionais e legislações para resultados avaliativos que lhe compete (BRASIL, 2006d).

As DCNs/2015 apresentam 13 competências necessárias para o perfil de qualquer licenciando. Das competências apresentadas, oito são reproduções literais das mesmas contidas nas DCNs/2006 e sete tiveram frases reelaboradas e adaptadas a todas as licenciaturas. Vejamos o que o art. 8º apresenta sobre o perfil do egresso das licenciaturas; eles deverão estar aptos a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II – compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III – trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V – relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, religiosas, de

necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII – estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 8-9).

Quando analisamos as duas DCNs, de 2006 e 2015, percebemos que as de 2015 apresentam a temática Gestão Educacional para todas as licenciaturas, contida apenas na formação do pedagogo. Com isso, as competências definidas para o perfil do egresso da Pedagogia permanecem praticamente as mesmas, sejam baseadas nas DCNs/2006 ou nas DCNs/2015.

Outro fator importante quando nos referimos ao perfil do egresso é o conceito de docência; de acordo com art. 2º das DCNs/2006:

§1º - Compreende-se a docência como 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, 2006d, p. 1).

Importa também considerar a descrição referente às atividades docentes, que perpassam o fazer para além da sala de aula, no parágrafo único do art. 4º:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006d, p. 2).

Esse conceito de docência é ampliado nas DCNs/2015, sendo acrescentadas à docência a apropriação dos valores políticos e a construção de conhecimentos de maneira inovadora:

[...] apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e à construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

A formação do pedagogo, tendo como espinha dorsal a docência, é fator relevante. Porém a atuação do pedagogo para além da docência exige conhecimentos de todos os

processos educativos. Domingues e Belletati (2019) destacam que a legislação objetiva a formação do pedagogo e do docente, mas a maior carga horária dos cursos de pedagogia é direcionada à formação docente; ainda assim, a amplitude que se espera do perfil do egresso é insuficiente tanto para formação docente quanto para a formação do pedagogo. Vejamos, a seguir, o que os PPCs analisados nos apresentam como perfil do egresso em seus documentos.

3.2.1 Perfil do egresso descrito nos PPCs das instituições

De acordo com as DCNs de 2006 e de 2015, o curso de Pedagogia formará o pedagogo/professor com ênfase na docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares. Com isso, os perfis de egressos dos 14 PPCs investigados apresentam essa formação e acrescentam outras possibilidades.

Nos PPCs das instituições UFV e UFSJ, os perfis dos egressos têm ênfase nas duas docências e nas duas formas de gestão:

Em atendimento às DCN, aprovadas em 2006 pelo CNE e homologadas pelo MEC, à Resolução do CNE n. 01/2006 e os Pareceres do CNE/CP n. 05/2005, 03/2006 e CNE/CP2/2015, o profissional licenciado em Pedagogia, diplomado pela Universidade Federal de Viçosa, estará apto a atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão dos processos educativos escolares e não escolares (UFV, 2019, p. 19).

No perfil do egresso dos dois cursos citados, a ênfase nos conhecimentos sobre a infância, processos de aprendizagem e como os professores ensinam, e foco nas metodologias de ensino são evidenciados por diferentes disciplinas. Vigotski (2010), em estudos sobre a formação social da mente das crianças, discorre sobre a construção da linguagem baseada em signos e significados, o papel do brincar no desenvolvimento infantil e a tomada de decisões das crianças, dentre outros temas, de modo a enfatizar a amplitude que permeia a infância. Vigotski (2007, p. 25) afirma que “a estrutura do processo de decisão na criança nem de longe se assemelha à do adulto”; portanto, o conjunto de conhecimentos necessários à formação do docente para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é vasto e complexo. Ainda acompanhando a esse perfil do egresso, temos um conjunto de conhecimentos amplos e específicos ligados à gestão escolar em espaços escolares e não escolares em uma única formação inicial.

Nos documentos da UFRN (2017), da UFJF (2011) e da UFC (2013), o perfil do egresso acrescenta a formação em docência no EJA. Espera-se que o pedagogo esteja apto para a “docência, podendo assumir as funções de professor/a na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens e adultos; de pesquisador, de gestor e de

coordenador em diferentes níveis, etapas, modalidades e contextos educativos” (UFRN, 2017, p. 27). Em perfil semelhante, o da UFJF (2011, p. 5), temos além: o pedagogo deve ser capacitado para atuar “em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Gestão escolar – lidando, portanto, com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo”. Também outro perfil de egresso semelhante é o da UFC (2013, p. 20): “as opções pela docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional (em espaços escolares e não escolares) como sendo os principais suportes da formação acadêmica”. Temos nesses três PPCs, no perfil do egresso, a docência no EJA, em anos iniciais – tal presença também é observada nos demais PPCs, naqueles que não destacam a docência da EJA nos perfis dos egressos. Todos eles possuem nomes de disciplinas ligados à formação da EJA, ou seja, a docência na EJA foi incorporada, juntamente com a docência da Educação Infantil e anos iniciais nos PPCs de todos os cursos.

Paulo Freire (2016) rejeitou os métodos mecânicos da alfabetização de jovens e adultos de sua época e sistematizou um novo método para o ensino no EJA, baseado na democratização da cultura e contextualizado com as vivências dos adultos, “uma experiência capaz de tornar compatíveis a existência de um trabalhador e o material que a ele se oferece para seu aprendizado” (FREIRE, 2016, p. 77). Freire nos deixou um legado diferenciado de como deve ser a alfabetização na EJA, pautada no mundo do trabalho e na criticidade, para fazer com que, além de o trabalhador se alfabetizar, passar da consciência ingênua à consciência epistemológica e crítica. Devemos, pois, pensar “numa alfabetização que seja em si mesma, um ato de criação, capaz de perpetuar outros atos criativos” (FREIRE, 2016, p. 77). O exercício da docência na EJA exige especificidades e conhecimentos diferentes da docência exercida com as crianças.

O PPC da UFRN, *campus* Caicó, além de possibilitar a docência na EJA, é mencionado a atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica, também como docente. O perfil do egresso é amplo e a atuação em toda a Educação Básica na docência e na gestão aponta para

[...] o profissional que atuará como professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, *Educação Profissional e Tecnológica*, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), na gestão educacional e nas diferentes áreas do conhecimento, com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. Entende-se à docência, conforme expresso nas DCN para a formação de professores, como uma ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais e étnico-raciais produtivas e democráticas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação de conhecimentos científicos e culturais e de valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do

conhecimento, no diálogo entre diferentes visões de mundo (UFRN, 2018, p. 38, grifos nossos).

Com relação ao perfil do egresso citado, destaca-se que, apesar da afirmação sobre o “profissional que atuará como professor [...] nas respectivas modalidades da educação” (UFRN, 2018, p. 38), a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade da Educação Básica. Na matriz curricular, encontram-se disciplinas que estudam todas as modalidades da Educação Básica, exceto a EPT. Nos componentes curriculares obrigatórios, têm-se as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Inclusiva; Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação a Distância. Só não há uma disciplina com a nomenclatura da EPT, como existe nas demais. Ainda, nas 11 disciplinas optativas, encontram-se: uma com o nome Educação do Campo e mais quatro ligadas à Educação Inclusiva; nenhuma ligada à EPT. Por que a ausência de componentes curriculares ligados à EPT, sendo a única modalidade não contemplada na matriz curricular do curso? Não é uma modalidade a ser discutida na formação inicial do pedagogo? Destaca-se ainda o estágio curricular, que também não consegue abarcar todas as modalidades da Educação Básica.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2011, p. 45), o estágio curricular é “uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

Assim, acredita-se que, para a formação do professor, é primordial que ele tenha contato com todas as modalidades da Educação Básica durante sua formação, sendo o estágio curricular obrigatório um dos espaços mais adequados para tal. De acordo com a UFRN (2018), o Estágio Curricular Obrigatório dividido em: Educação Infantil (150 h); Ensino Fundamental, anos iniciais (150 h); Gestão Educacional (100 h), totalizando uma carga horária de 400 h. Indaga-se: os perfis dos egressos deveriam estar entrelaçados com vivências de estágios em todas as modalidades da Educação Básica? Uma vez que haja diferentes atuações do pedagogo como docente e gestor educacional? É possível organizar um currículo que oportunize todas essas vivências?

Com relação aos cursos de Unifesp (2020), UFPR (2018), UFRJ (2015) e UFPE (2010), esses possuem semelhanças em seus PPCs quanto ao perfil do egresso; o destaque é a atuação nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal, em Nível Médio. O PPC da Unifesp (2020, p. 20) dispõe: “Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas”; ainda

nesse PPC, consta na Residência Pedagógica (estágio) da Gestão Educacional a referência do gestor no espaço da escola pública de Educação Profissional, como já destacamos. No PPC da UFPR (2018, p. 16), é apresentada a

[...] docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas diferentes modalidades, nas disciplinas pedagógicas de curso de formação em nível médio e na gestão e organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares [...].

O mesmo ocorre com o perfil do egresso apresentado no PPC da UFRJ (2015, p. 16): o pedagogo, além de atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita atuação “nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos. Atuará como Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares”.

Quanto ao perfil do egresso, apresentado no PPC da UFPE (2010), além de formar para a docência das matérias pedagógicas para atuar no Ensino Médio de formação profissional Normal, enfatiza a formação para docência no EJA e a atuação do pedagogo em processos educativos desenvolvidos com/por motivos sociais:

Docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino de Jovens e Adultos, do Ensino Médio de formação profissional Normal, bem como em processos educativos desenvolvidos com/por motivos sociais; Gestão educacional entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (UFPE, 2010, p. 20).

Nesse sentido, vale destacar que, para esse perfil do egresso, consta na Matriz Curricular a oferta do Estágio Supervisionado IV em Práticas Educativas de Movimentos Sociais, com uma carga horária de 90 h.

Os quatro PPCs comentados destacam as disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal. Somente o PPC da UFPE (2010) contempla no perfil processos educativos desenvolvidos com/por motivos sociais.

Organizar os currículos dos cursos de Pedagogia para efetivar as diferentes atuações do pedagogo na Educação Básica não é tarefa simples; Saviani (2014) ressalta que deveria haver equilíbrio entre os dois modelos na formação do pedagogo, o modelo didático-pedagógico e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Com essa amplitude do perfil do egresso, as instituições que ofertam o curso de Pedagogia oportunizariam o equilíbrio que se espera entre teoria e prática? Entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos?

No PPC da UFSCar (2017), *campus* de São Carlos, o perfil do egresso é apresentado; além das docências, temos ênfase na formação do gestor educacional, nas habilitações ditas extintas pela DCN de 2006. E, além de formar o pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dispõe: “magistério da Educação Infantil, magistério da Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional (Supervisão Educacional, Administração Educacional e Coordenação Pedagógica)” (UFSCAR, 2017, p. 20).

É apresentado também, no PPC da UFSCar (2014, p. 8, grifos nossos), *campus* Sorocaba, o campo de atuação do pedagogo, destacando-se as seguintes áreas de atuação:

a) Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas. b) Gestão Educacional, em uma perspectiva democrática e de trabalho coletivo, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino, e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação. [...] buscar-se-á a formação de um pedagogo com um perfil inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social, e suas implicações no sistema educacional, na escola e em outros espaços educativos (em comunidades tradicionais, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e empresas), tendo a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e do desenvolvimento curricular [...] Se referendo a competências e habilidades, atitudes e valores, do Pedagogo no perfil do egresso. 1) Capacidade atuação na docência, sabendo compreender do fenômeno e da prática educativa da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional [...].

Vemos que, nesses dois PPCs da mesma instituição, o perfil do egresso tem ênfase na Gestão Educacional, nas habilitações extintas pelas DCNs/2006, sendo elas: Supervisão Educacional; Administração Educacional; Inspeção; Orientação Educacional. Assim, na verdade, não foram extintas, mas incorporadas com destaque na Gestão Educacional. Cruz (2011, p. 147) destaca a ambiguidade colocada por essas DCNs na formação do pedagogo: “uma proposta de curso para formar essencialmente o pedagogo docente, com o direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a base da formação seja prevista”. A autora ressalta que (CRUZ, 2011, p. 150) “as habilitações saem, mas a formação para o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo atenuado”. No caso dos dois PPCs ora comentados, as habilitações ditas extintas permanecem de maneira acentuada.

Outro destaque nesse amplo leque do perfil do egresso do PPC UFSCar (2014, p. 8), *campus* Sorocaba:

Capacidade de atuação na docência, sabendo compreender do fenômeno e da prática educativa da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de

Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional (UFSCAR, 2014, p. 8).

Há menção à atuação do pedagogo como docente nos cursos de Educação Profissional sem haver oferta de estágio e de disciplina que aborde de maneira direta a modalidade da EPT.

Com relação ao perfil do egresso do licenciado em Pedagogia formado pelo IFG (2017), algumas particularidades são apresentadas no PPC. O destaque da formação do pedagogo é para o perfil do Educador Social. É o único documento que explicita os espaços não escolares nos quais as oportunidades de atuação do educador social podem acontecer. O documento apresenta citação de um projeto de lei que intenta regulamentar a profissão de educador social.

[...] ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem: I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; V – a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais; VII – o enfrentamento à dependência de drogas; VIII – as atividades sócio-educativas para terceira idade; IX – a promoção da educação ambiental; X – a promoção da cidadania; XI – a promoção da arte-educação; XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer (BRASIL, 2009 *apud* IFG, 2017, p. 17).²⁴

Além da especificação do campo de atuação do Educador Social, o PPC do IFG, ao apresentar o perfil do egresso do curso de Pedagogia, cita as 16 competências e as áreas de atuação do pedagogo, conforme dispostas nas DCNs/2006 (BRASIL, 2006d). Também é apresentado, logo em seguida, que,

[...] além dessas áreas de atuações que constam nas Diretrizes específicas do curso de licenciatura em Pedagogia, existem também as áreas explicitadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), ou seja, 1. Coordenador Pedagógico; 2. Orientador educacional; 3. Professor de técnicas e recursos audiovisuais; 4. Supervisor de ensino e 5. Designer educacional. Verifica-se uma ampliação referente às áreas estabelecidas pela CBO (IFG, 2017, p. 21).

Destaca-se que no PPC do IFG, para a construção do PPC, foram buscadas referências de estruturação do curso de Pedagogia em treze universidades públicas, sendo o perfil do Educador Social estruturado em referência ao curso de Pedagogia da UFMG. Seguindo a oferta do educador social como possibilidade de uma formação complementar, dentro das quatro opções ofertadas (Educador Social; Ciências da Educação; Administração de Sistemas;

²⁴ Trata-se da seguinte proposta: Projeto de Lei nº 5.346 (BRASIL, 2009).

Instituições Educacionais) tanto pelo IFG quanto pela UFMG. E também na formação complementar da EJA, que já existia.

No PPC da UFMG (2007, p. 5), é ressaltado que a maior contribuição das DCNs/2006 foi estabelecer o objetivo central do curso de Pedagogia de maneira clara.

Esse passa a ser definido de maneira inequívoca como sendo a formação de docentes (basicamente, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental), formação esta entendida, no entanto, como indissociável da formação para a pesquisa e a gestão. Essa definição põe termo, ao menos provisoriamente, a um debate que já durava algumas décadas sobre a função e a identidade do Pedagogo, no qual se contrapunham os que concebiam esse profissional como um gestor da área educacional e aqueles que o entendiam prioritariamente como um docente.

Com relação à última citação, destacamos o PPC ter sido reformulado em 2007. Transcorridos 14 anos desde então, percebe-se com esta pesquisa que a formação inicial do pedagogo possa ter superado a contradição entre gestor e professor; porém, outros problemas foram adquiridos, ligados à vasta ampliação de atuação do pedagogo no perfil do egresso, devido às diferentes interpretações que as DCNs de 2006 e 2015 oportunizam. Quanto ao perfil do egresso do pedagogo, ora analisado, temos como destaque cinco formações complementares para esse profissional; acerca da formação complementar do educador social está disposto:

[...] permanece como formação complementar a Educação de Jovens e Adultos e acrescentam-se as formações complementares em: Educador Social; Ciências da Educação; Administração de Sistemas e Instituições educacionais”. Os conteúdos de Gestão, Alfabetização e Educação Infantil passam, no entanto, a serem constitutivos da formação básica de todos os alunos de Pedagogia. Assim, o estágio em Gestão, e boa parte dos conteúdos dessa formação complementar foram incorporados ao núcleo de formação específica do currículo. Igualmente, o estágio de Educação Infantil e várias das disciplinas das formações complementares de Educação Infantil e de Alfabetização, leitura e escrita passam a compor a formação comum dos nossos alunos. Acreditamos que dessa maneira conseguiremos formar um profissional mais integrado e com uma identidade mais sólida. Ele será um docente da educação infantil e dos anos iniciais apto, simultaneamente, a exercer a gestão e a praticar a pesquisa (UFMG, 2007, p. 6).

Com relação aos perfis dos egressos da UFMG e do IFG, o que os difere dos demais são todas as possibilidades de atuação do pedagogo não realizadas somente no curso como um todo. As formações complementares direcionam os alunos a optarem por uma formação complementar, além da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão, oportunizando ao egresso fazer escolhas.

Como se viu, são amplas as competências previstas para a formação inicial do pedagogo, além das várias possibilidades de atuação. Em todos os PPCs, o perfil do egresso contém: a docência na Educação Infantil (anos iniciais do Ensino Fundamental); a Gestão Educacional (habilitação em Coordenação Pedagógica ou Direção/Gestão Escolar).

Além das duas docências comuns a todos os PPCs abordados, têm-se as possibilidades de docência do pedagogo nas matérias pedagógicas no Ensino Médio no Curso Normal, que se faz presente em quatro PPC, e a docência da EJA, que se faz presente nos 14 PPCs, sendo que em dois deles (UFMG e IFG) a oferta é por meio da formação complementar. Ainda sobre os dois últimos PPCs abordados, eles contemplam no perfil do egresso a formação do educador social.

Tem-se, como demonstrado, o PPC do UFRN (2018), *campus* Caicó, que cita a docência do pedagogo na EPT sem contemplar disciplina ou o estágio relacionado à EPT.

Com relação ao perfil do egresso com a formação do gestor/coordenador educacional, no qual se faz necessário adquirir competências para atuar em qualquer modalidade de ensino, lembrando que as DCNs/2015 destaca as modalidades da Educação Básica sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E também as demais modalidades de educação, sendo estas: “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2015, p. 3). E ainda é ressaltada a atuação do pedagogo em espaços não escolares. Assim, para todos os PPCs, no perfil do egresso, temos o foco na formação geral do Gestor Educacional. E dois PPCs destacam as habilitações extintas incorporadas no Gestor Educacional.

Identifica-se em dois PPCs a abordagem da temática EPT (UNIFESP, 2020; IFG, 2017). Nos outros 12 PPCs, a temática EPT aparece de maneira inexpressiva ou não aparece. Outra ausência que vale a pena destacar nos 14 PPCs analisados é nenhum deles apresentar alterações do PPC, em acordo com as DCNs/2019, cuja resistência de implementação no cenário educacional do país é notória.

3.3 O lugar da EPTNM nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia

O curso de Pedagogia, em sua criação, em 1939, nasceu com o objetivo de estudar a forma de se ensinar, além de formar técnicos em educação, conforme informações do Parecer CNE/CP nº 5/2005:

Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2006b, p. 2).

Como se viu no segundo capítulo deste estudo, o percurso histórico do curso de Pedagogia é permeado de fragilidades, lacunas, dualidade entre bacharelado e licenciatura, e mais adiante focado em licenciatura e diferentes habilitações: Supervisão Escolar; Inspeção; Administração Escolar; Orientação Escolar, ou seja, da criação do curso em 1939 até 1969 (dualidade entre bacharelado e licenciatura). A partir de 1969 até 2006: foco nas diferentes habilitações. E, a partir de 2006, a formação do pedagogo com ênfase na Docência e Gestão em várias modalidades da Educação.

Ao se analisar o art. 4º das DCNs/2006, têm-se as habilitações para docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e atuação como coordenador pedagógico de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes vão além das atividades de sala de aula e além do espaço da escola:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006d, p. 2).

As DCNs/2015 ampliam a diversidade de conhecimentos que o licenciando em Pedagogia precisa adquirir até ao final do curso. Sabe-se da importância da formação continuada e da busca constante de novos conhecimentos após a graduação. Porém, quando se pensa o papel do pedagogo como coordenador e orientador do trabalho docente dos professores que atuam em diferentes modalidades de ensino, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola, resulta em mais indagações que respostas: será que os cursos de Pedagogia oportunizam, em seu “currículo vivo”, construções de conhecimentos suficientes sobre todas essas modalidades e a atuação do pedagogo como coordenador pedagógico nesses contextos? O egresso da Pedagogia consegue adquirir todas as competências propostas pelas DCN?

Pode-se afirmar que, após análise dos 14 PPCs dos cursos de Pedagogia com nota máxima no Enade/2017, tomando-se como referência de busca a EPT como parte de suas propostas pedagógicas, foram identificadas poucas evidências explícitas sobre a temática EPT nos documentos. Temos em duas das ementas dos cursos Unifesp (2020) e IFG (2017), a

disciplina Prática de Ensino/Estudos Integradores – Educação e Escola; e também a ementa de UC e Residência Pedagógica em Gestão Educacional (Unifesp,2020), que indica a nomenclatura sobre a modalidade Educação Profissional no corpo do texto das referidas ementas. Também nesses mesmos PPCs, temos linhas de pesquisa de iniciação científica que trazem a temática EPT. Como apresentado no perfil do egresso, a presença da nomenclatura EPT em alguns perfis.

Quando se analisa a temática EPT de maneira implícita, tem-se nos documentos a disciplina Sociologia, que aborda questões sobre trabalho; tem-se também a definição da pesquisa em seis documentos, que se referem à pesquisa entendida como princípio educativo. Têm-se disciplinas que podem oportunizar a temática EPT, a depender da condução do professor para efetivar as ementas – mesmo a nomenclatura EPT não fazendo parte das ementas, a temática pode ser discutida nas mesmas.

No PPC da UFRN, *campus* Natal, no qual a organização do curso é feita por meio de componentes curriculares organizados por módulos (com cargas horárias teórica, prática e até mesmo a distância), 53 módulos ao longo dos dez períodos do curso incluem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e módulos de Estágio. Destacam-se os módulos relacionados diretamente ao trabalho de coordenador pedagógico: Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas em Contextos Não Escolares, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Organização e Gestão da Educação Brasileira. Esses são módulos que permitem ao professor discutir a temática da EPT. Na ementa do módulo Educação de Jovens e Adultos, tem-se:

Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Temas Contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos: escolarização, exclusão, diversidade de sujeitos, diferenças geracionais e culturais, *no mundo do trabalho*, saberes do jovem e do adulto, dialogicidade, participação. Especificidades da prática pedagógica na EJA. “Relações entre EJA, Educação Popular e Educação ao longo da vida” (UFRN, 2017, p. 159, grifo nosso).

Importa destacar que há diferentes nomes e ementas de disciplinas, módulos ou UC, que, quando separados das temáticas voltadas à docência na Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos, possuem temáticas semelhantes, tais como: Educação de Nível Médio no Brasil: história e políticas; Movimentos Sociais e Educação; Infância e Adolescência no Brasil; Trabalho e Ideologia; Sociologia; Coordenação Pedagógica; Educação, mídias e tecnologias digitais; dentre outras, que são disciplinas, módulos ou UC os quais, mesmo não tendo nenhuma nomenclatura que evidencie a EPT, poderão, a depender do encaminhamento de cada professor, oportunizar a discussão da temática EPT. Porém, apenas com a análise do currículo prescrito, não podemos afirmar se isso ocorre.

Têm-se, como referência, os melhores cursos de Pedagogia do país, com um corpo docente composto, na maioria, por mestres e doutores, em universidades cujo foco é a pesquisa. Nos documentos dessas instituições, considerados aqui, pode-se dizer que há apontamentos de lacunas na formação do pedagogo, como descrito no PPC da UFRN (2017), *campus* Natal, que cita a realização da pesquisa como procedimento metodológico para construir a reformulação do PPC. Coletado um conjunto de informações sobre o curso, feitas pelo NDE e englobando discentes, docentes e Departamento de Curso, a fim de se ter um diagnóstico do curso de Pedagogia, aponta-se:

Categorias relevantes no que diz respeito ao diagnóstico do curso atual. Trata-se das seguintes categorias: 1) Desafio à prática interdisciplinar; 2) Lacunas nas articulações entre teoria e prática; 3) Demanda por mais flexibilidade e ampliação das áreas de formação do currículo; e 4) Impasses relativos ao trabalho docente e à orientação acadêmica (UFRN, 2017, p. 18).

Além das lacunas referentes ao desafio de implementação de práticas interdisciplinares, articulações referentes à teoria e à prática da formação do pedagogo, apontamos também a questão do estágio. Nos 14 PPCs analisados, é explícita a busca para que as vivências práticas do estágio sejam atribuídas à atividade de pesquisa interligada com disciplinas teóricas. Porém os campos de estágios são muito diversificados, tornando quase impossível que o aluno perpassasse por todos os campos de atuação do pedagogo. Apenas na docência já temos um campo vasto: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos iniciais da EJA, e Curso Normal de Nível Médio. Na área de Gestão, esse campo se amplia, pois há escolas que ofertam diferentes modalidades de ensino. A partir desse ponto, pensamos em: Gestão/Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio (modalidade Normal), Educação Profissional (cursos de Educação Superior, presenciais ou a distância). Ressaltam-se também muitas possibilidades da Gestão em espaços não escolares que podem envolver empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais, enfim “áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006d, p. 2).

Essa diversidade de espaços de atuação do pedagogo faz com que, no curso de formação inicial, cada instituição priorize determinadas modalidades de ensino no campo da docência e na Gestão, uma vez que não é possível abarcar todos os segmentos. Quanto aos 14 PPCs analisados, mais prevaleceram o foco na Docência em Educação Infantil e anos Iniciais e na Gestão no Espaço Escolar, de maneira mais geral.

Dentre as discussões sobre a importância dos estágios para a formação profissional, Pimenta (2011) pondera que, o estágio, pensado como campo de conhecimento, deverá conceder um estatuto epistemológico, fazendo com que ocorra a superação da visão

reducionista e instrumental dada aos estágios, atribuindo-lhe uma atividade de pesquisa fundamental como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores.

Em todos os documentos analisados, não foram encontrados relatos de estágios vivenciados em algum curso Técnico de Nível Médio – além do curso em Nível Médio de Magistério, para o Curso Normal, presente no PPC da UFRJ (2015), e a possibilidade de vivenciar a Residência Pedagógica de Gestão Educacional do PPC da Unifesp (2020) em escolas de Educação Profissional.

Como abordado no Capítulo I, o vasto espaço do pedagogo atuando em apoio ao serviço escolar na Educação Profissional, ofertada pelos Institutos Federais, pelo Sistema S e nas Escolas Estaduais que dispõem de cursos técnicos de Nível Médio – além da quantidade maior de cursos profissionalizantes ofertados pelo setor privado –, continua em pauta a questão: o pedagogo, principal responsável por auxiliar e orientar diferentes professores que exercem a docência nesses espaços (aliás, a maioria destes, de diferentes licenciaturas, não teve na graduação a abordagem sobre especificidades de EPT e EP), consegue exercer bem o seu papel? Os cursos de pós-graduações *lato e stricto sensu* têm conseguido suprir a demanda de formação continuada de pedagogos e professores atuantes em EPT e EP?

Seria viável e pertinente incluir a temática EPT em todas as licenciaturas? De que forma? Como componente curricular? Como tema transversal? Acrescentar 400 h na formação do pedagogo que queira atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica seria o melhor caminho para a formação do pedagogo? Estamos retrocedendo ou avançando?

As respostas a todas essas perguntas demandam aprofundamento em estudos que, de certa forma, esta pesquisa indica e cuja realização, obviamente, tempo e espaço disponíveis aqui não comportariam. As pesquisas e os estudos sobre formação de pedagogos e professores realizados por Saviani, Libâneo, Pimenta, Gomes e Tardif, dentre outros, demonstram que estaríamos longe de resolver a problemática da formação do pedagogo e das licenciaturas. Sabe-se da importância da formação continuada de qualquer profissional da Educação e da necessidade de lutar pela implementação de políticas públicas efetivas que consigam atender às demandas não somente da EPT, mas da Educação como um todo. Contudo, em tempos de retrocesso político e econômico em nosso país, os investimentos em educação tornam-se cada dia mais escassos.

Agravando todas as dificuldades na formação do pedagogo, as DCNs/2019 são, neste momento histórico, criticadas por universidades públicas, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Associação Nacional

de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP) e outros setores da Educação, por considerarem que a referida DCN só apresenta retrocessos (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Faculdade de Educação da Bahia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1º de maio de 2021, fez uma *Nota crítica sobre as atuais Diretrizes para a formação de professores(as) e em defesa ao curso de Pedagogia*, na qual pode-se ler:

No que se refere às atuais Diretrizes Curriculares para a formação de professores(as) percebe-se um evidente retrocesso, pelo seu anacronismo tecnicista e pela má qualidade do documento que apresenta e explicita essa política. Acrescenta-se a centralidade do projeto de sociedade que, explícita ou implicitamente, demonstram querer estruturar através de um modelo de educação pautado em iniquidades socioeducacionais pela pretensa eliminação da diferença. Educação emancipacionista e justiça social pela educação não são os ideários orientadores desta Diretriz Curricular (UFBA, 2021, p. 1).

As DCNs de 2006 – ainda não revogadas – e as de 2015 compuseram o cenário de análise desta pesquisa, ainda que revogadas pelas DCNs/2019 – de fato, mas não, necessariamente, de direito –, primeiro, porque os 14 PPCs analisados foram reformulados de acordo com as mesmas, e também porque as universidades não reconheceram a legitimidade das propostas das DCNs/2019. Isso está expresso na nota crítica mencionada:

Que a Resolução CNE/02/2015 (já revogada), continue sendo a fonte de inspiração para as orientações vinculadas às licenciaturas, incluindo o Curso de Pedagogia, a partir de críticas propositivas no que concerne à Resolução do CNE 02/2019. Que experiências pedagógicas progressistas e exitosas enviadas pelas licenciaturas possam também compor suas diversas proposições curriculares e formacionais (UFBA, 2021, p. 2).

Novamente, vivencia-se no país um momento histórico de retrocesso nos vários âmbitos da vida, e não seria diferente no que diz respeito aos direcionamentos dados ao curso de Pedagogia e aos cursos de todas as licenciaturas responsáveis pela formação de professores. Mais uma vez, a conjuntura política do país possui um projeto de desmanche da Educação Pública e age no sentido apenas de mercantilizar a formação de professores e de toda a Educação Básica. Mais uma vez, nós, educadores, que acreditamos no poder transformador da Educação, devemos ser resistência a todo esse desgoverno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo situar o lugar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas no Brasil considerados de alta qualidade pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017.

Ao longo do trabalho, foram abordados temas inter-relacionados, como a expansão da oferta de EPT no país, que pode ser traduzida na expansão da RFEPCCT e também na oferta da Educação Profissional (EP) no Sistema S, Escolas Estaduais e setor privado (onde há maior oferta de cursos profissionalizantes). Nesses contextos, seja na oferta da EPT ou da EP, há cada vez mais a presença de um(a) pedagogo(a) atuando na organização dos processos educativos e na área de serviço de apoio escolar, seja com os educandos, com o corpo docente ou até mesmo no apoio à gestão administrativa, o que remete à seguinte ideia: os cursos de Pedagogia, de instituições privadas ou públicas, deveriam se ocupar da EPT em seus PPCs. Nesta pesquisa, constatou-se, contudo, que o lugar que a EPT ocupa nos PPCs investigados é quase inexistente.

Alguns estudiosos afirmam que a EPT tem maiores chances de acontecer nas escolas da Rede Federal, que, devido ao comprometimento com a Educação integral e integrada dos trabalhadores, com solidez na formação geral e na preparação para o mundo do trabalho, identifica demandas sociais dos alunos para além de demandas exclusivamente do mercado. Porém se acredita que mesmo a Rede Federal tem muitos desafios pela frente, pois a formação continuada dos profissionais da educação que atuam diretamente na EPT apresenta lacunas e deficiências, conforme demonstram os estudos de Machado (2011).

Quanto às escolas do Sistema S, escolas estaduais e outras escolas do setor privado, pode-se dizer que essas ofertam a Educação Profissional com base numa aprendizagem que seria estruturada no desenvolvimento de competências técnicas, com o intuito de preparar o aluno para o mercado de trabalho mais imediato (de forma mais instrumental e funcional), no qual a base tecnológica é pouco ou nada explorada e sem se comprometer, de fato, com uma formação mais integrada do trabalhador. Nesse contexto, há cada vez mais a presença do pedagogo, organizando o trabalho pedagógico e orientando diferentes professores, com diferentes formações e experiências profissionais. Acredita-se que se o pedagogo tenha formação sólida e conhece os fundamentos da EPT, bem como há maiores possibilidades de esse profissional estruturar e engajar professores para que as aulas ministradas sejam voltadas a uma formação integrada do trabalhador.

Vale destacar que as escolas estaduais, que ofertam os itinerários de formação no Ensino Médio, apresentam limitações de oferta mesmo na EP ligadas às dificuldades de formação de professores, infraestrutura e ausência de recursos financeiros – tudo isso devido à falta de políticas públicas bem estruturadas para que a EPT ocorra. Como demonstrado, há uma ausência da EPT na formação de professores e de pedagogos; ao mesmo tempo, evidenciado como a Educação Profissional compõe a Educação Básica, principalmente no Nível Médio. Por que, então, o descaso com a EPT? Por que nós, professores, ignoramos a EP na formação do pedagogo? Seria apenas uma questão de marco legal? Herança histórica? Percebe-se que demais licenciaturas, Pedagogia e EPT possuem desprestígio social, comparadas aos demais cursos de bacharelado.

No que diz respeito à formação inicial do pedagogo, as DCNs consideradas nas análises feitas (BRASIL, 2006d; 2015; 2019) reforçariam a responsabilidade de formar, além de pedagogo com múltiplas funções de atuação em variados espaços (escolares e não escolares), o docente (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA e matérias pedagógicas do Curso Normal) e o pedagogo (coordenador pedagógico, que atua em todos as modalidades da Educação Básica e em serviços de apoio escolar na EPT e EP).

As múltiplas possibilidades da atuação do pedagogo, considerando sua formação inicial, uma vez identificada, provocou algumas das questões consideradas na problematização da pesquisa. Como as instituições públicas consideradas de alta qualidade organizam seus PPCs abarcando todos os saberes supostamente necessários à formação do docente e do pedagogo? Dada a complexidade que envolve a formação do docente, há espaço para tratar da formação do pedagogo com foco de atuação na EPT? Há discussões sobre a EPT? Existem disciplinas que contemplam a EPT? Quais atividades e ações propostas no percurso formativo do pedagogo são ligadas à EPT? Diante dessas indagações, conclui-se que abarcar tantos saberes para diferentes funções é tarefa complexa e que alguns conhecimentos são negligenciados (um desses é a EPT).

Na procura de respostas a essas questões, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental e foram tomados como objetos de estudo, além de parte da produção acadêmica relacionada e estudos que tratassem do tema, 14 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) para situar o lugar da EPT no percurso de formação do pedagogo. As análises desses documentos consideraram como referência seis categorias de análises que foram emergindo da leitura: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica; interdisciplinaridade; estágios; perfil do egresso. Nelas, ao se analisar acerca da

possível presença da EPT nesses documentos, constatou-se que apenas dois deles, Unifesp (2020) e IFG (2017), apresentaram indício da abordagem da temática EPT; nos demais, a temática EPT aparece de forma inexpressiva ou não aparece.

Ao examinar os PPCs e suas abordagens para a EPT no percurso de formação do pedagogo (trata-se daqueles com nota máxima no Enade/2017), pode-se afirmar que nove PPCs apresentaram ementas das disciplinas com temas relacionados à formação geral do pedagogo/professor, principalmente na área de Sociologia, e abordam a problemática do trabalho. Assim, acredita-se que no currículo vivenciado em todos os cursos investigados, por meio de discussões sobre o trabalho enquanto categoria e discussões sobre o trabalho docente, de alguma forma a EPT poderá ser contemplada. Todavia, sendo uma pesquisa documental, há limites para se comprovar tal hipótese. Pressupõe-se que, mesmo que tal discussão sobre trabalho docente e, talvez, a discussão sobre formação do trabalhador, aconteçam na formação do pedagogo, ajudariam esse profissional a entender um pouco sobre a EPT (ainda de maneira insuficiente).

Nos 14 PPCs, são citadas a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo e a necessidade de formação do mesmo como sujeito que pensa e realiza a prática educativa sem uma separação entre trabalhos docente, do gestor e do coordenador pedagógico. Há um rompimento com a ideia antiga de o especialista da educação pensar o trabalho pedagógico a ser executado pelo professor. Isso, de certa forma, remete a fundamentos da EPT no sentido de romper com a dualidade entre trabalho manual e intelectual. Também constatamos, ao longo de todos os documentos, diferentes temáticas voltadas ao propósito da formação integral do sujeito e à educação como ato emancipador do indivíduo; para tanto, mesmo que a temática EPT não seja explicitada, essas temáticas são consoantes com seus fundamentos.

Vale ressaltar que todos os PPCs enfatizam a importância da pesquisa para a formação inicial do pedagogo. Os documentos apresentam diferentes projetos e temáticas ligadas a pesquisas de iniciação científica, porém a temática EPT aparece como tema em apenas dois (UNIFESP, 2020; IFG, 2017). Nos outros 12 PPCs, temos diferentes temáticas ligadas à formação do docente de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização, brinquedoteca, processos de leitura e outros); porém, foram encontrados também temas como: Direitos Humanos; Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Pedagógica, que não são específicos da EPT, embora essenciais para o pedagogo atuar na EPT e em qualquer modalidade de ensino. O curso de Pedagogia, apesar de apresentar muitas lacunas em diferentes aspectos, ainda é um curso cujo diferencial é o preparo para o

entendimento de “como se ensina e de como se aprende”, além da clareza do objetivo da educação (construção da formação integral do sujeito com o propósito de que o mesmo adquira pleno exercício da democracia).

No que diz respeito a explicitar atividades e ações realizadas no percurso formativo do pedagogo em busca por aquelas que estejam relacionadas ou conduzam a relações com a EPT como parte desse percurso, o estudo apontou que, no Estágio Supervisionado Obrigatório, há predominância de realização do mesmo em docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Assim sendo, nenhum curso contemplou o estágio com carga horária direcionada à EPT. Porém, vale destacar que, na ementa de Residência Pedagógica (estágio) em Gestão Educacional da UNIFESP (2020), existe a possibilidade de ser realizado em escolas que ofertam EPT. Como a maioria dos documentos apresenta a possibilidade do Estágio de Gestão Educacional, a ser realizado em qualquer modalidade da Educação Básica, fica implícita a possibilidade de alguns estudantes poderem optar pela realização desse estágio em escolas de EPT.

Depara-se aqui com as limitações desta pesquisa, por se tratar de apenas análise documental: sendo a escola um espaço intenso com diferentes possibilidades de ações e acontecimentos, entender o que de fato acontece em cada instituição de ensino que forma o pedagogo somente seria possível com investigações em campo. A mesma afirmação serve com relação à realização dos estágios não obrigatórios, que aparece em todos os PPCs; mas somente no documento do IFG (2017) é mencionada lista de convênio dos estágios não obrigatórios, instituições conveniadas que ofertam EPT. Em se tratando de um Instituto Federal, considera-se desatenção não haver estágio obrigatório em espaços que ofertam a EPT. A vivência do estágio na formação do pedagogo é primordial, pois nele os estudantes têm a oportunidade de se deparar com possíveis campos de atuação profissional, permitindo análise e percepções, por parte dos alunos, de diferentes aspectos que se interligam com as teorias estudadas.

Acredita-se que uma das lacunas encontradas na formação inicial do pedagogo está voltada à questão dos estágios, uma vez que fica a critério de cada instituição de ensino direcionar maior ou menor carga horária de estágios em seus currículos para as diferentes modalidades de ensino; para tanto, nenhuma instituição consegue ofertar campos de estágios que abarquem todas as modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA, matérias pedagógicas em Curso Normal – modalidade do Ensino Médio – e Gestão Educacional em todos os espaços da Educação Básica, incluindo a EPT) e Gestão de Espaços Não Escolares. Disso surge outra indagação, que não será respondida nesta pesquisa: como formar o pedagogo para atuar na EPT sem que os discentes tenham

oportunidades de acesso ou aproximação com instituições que ofertam cursos técnicos ou mesmo a EPTNM?

Outros achados de pesquisa dizem respeito ao perfil do egresso: foram encontrados variados perfis, mas todos com ênfase nas docências (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA), e as duas formas de gestão (em espaços escolares e não escolares). Foi encontrada também a atuação do pedagogo em processos educativos com/por motivos sociais, tendo a oferta de Estágio Obrigatório em práticas educativas de movimentos sociais carga horária de 90 horas (oportunizando alinhamento definido entre o que se espera do perfil do egresso e a oferta de ações para desenvolver competências esperadas). Esse alinhamento entre o perfil do egresso e o contato com o possível campo de atuação sugere a condução de um processo formativo, condizente com as teorias estudadas e práticas de atuação, dando condições para que o estudante construa conhecimentos essenciais da atuação futura no campo profissional. Em outros dois documentos (UFRN (2018), *campus* Caicó, UFSCar 2014, *campus* Sorocaba), mostra-se caminho inverso ao apresentado: no perfil do egresso, foi observado que o pedagogo deve estar apto a atuar na docência em cursos de Educação Profissional, porém não apresentam disciplinas que estudam a EPT ou a EP, nem estágio nesses contextos (em outras ações, igualmente não foram encontradas). Isso sugere falta de coerência entre perfil do egresso desejado e ações pedagógicas compatíveis para a formação, o que aponta para a necessidade de revisão dos PPCs com participação coletiva (coordenadores, professores e alunos) em discussões referentes à estrutura curricular dos cursos, elegendo conhecimentos essenciais para a formação do educando.

A legislação atual (BRASIL, 2006d), ainda não revogada,²⁵ exige carga horária mínima de 3.200 horas para o curso de Pedagogia. As novas DCNs (BRASIL, 2019) propõem que seja mantida tal carga horária, sendo acrescidas 400 horas à formação do coordenador pedagógico (3.600 horas para formar o docente e o profissional para atuar em atividades pedagógicas e gestão). Nos cursos investigados, encontramos cargas horárias mínimas e que variam entre 3.216 horas e 3.490 horas; porém a presença ou a ausência da EPT, ou mesmo da EP, não estão relacionadas à carga horária. Perante isso, conclui-se que, isoladamente, o aumento de carga horária não garante a solução de todas as fragilidades que o curso de

²⁵ As DCNs de 2006 ainda embasam a formação do pedagogo enquanto docente e pedagogo, uma vez que as DCNs de 2015 e 2019 tratam de todas as licenciaturas. O curso de Pedagogia fica submetido às novas DCNs para todas as licenciaturas (BRASIL, 2015; 2019) no aspecto da docência, que é geral para todas as licenciaturas, porém a essência do curso de Pedagogia se mantém com base nas DCNs de 2006 (BRASIL, 2006d), não revogadas. Apesar de todos os esforços para que isso aconteça, são muitos os problemas e “briga de braço” que envolvem a Pedagogia. Em novembro de 2021, o XII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED discutiu sobre isso.

Pedagogia carrega. Mais que nunca, entende-se como necessário que a estrutura do curso de Pedagogia encontre coletivamente uma via de equilíbrio para o fortalecimento e a construção de um curso de qualidade – cabe lembrar que, ao longo de sua história, desde o surgimento em 1939, houve mudanças curriculares, ora feitas por poucas cabeças pensantes, ora feitas com a participação de entidades e movimentos sociais enfrentando resistências e descasos governamentais. Acredita-se aqui que as maiores lacunas da formação do pedagogo não são encontradas nas instituições públicas federais, no que diz respeito à estruturação e operacionalização de seus processos formativos, (apesar destas também ter algumas lacunas a serem preenchidas). De fato, as maiores lacunas, como mostraram alguns estudos de Pimenta (2017), aparecem em função da mercantilização e do “esvaziamento de formação geral e específica” dos cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições privadas, que priorizam o lucro em detrimento da qualidade da educação ofertada.

É desafiador estruturar um curso de Pedagogia que atenda a todas as demandas e possibilidades de atuação do pedagogo. Mais que nunca (perante “desgoverno” e desmanche de políticas públicas educacionais), torna-se essencial que as discussões sobre a formação do pedagogo prossigam – sobretudo, em momento em que as DCNs de 2019 (BRASIL, 2019) apresentam proposta que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação) com retrocessos e competências mercantilistas, construída por uma maioria de pessoas pertencentes ao setor privado.

Após transcorridos 15 anos, desde as DCNs de 2006 (BRASIL, 2006d), que ampliaram o conceito de docência e os diferentes espaços de atuação do pedagogo, superando-se as contradições entre coordenação pedagógica (trabalho intelectual) e professor (trabalho manual), outros desafios foram surgindo; um deles é, em um mesmo curso, haver diferentes possibilidades de atuação que exigem muitos conhecimentos de variadas temáticas. A solução seria a ampliação da carga horária ou do tempo destinado ao estágio? Seria a efetiva realização de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento? Seria repensar conhecimentos eleitos para compor a formação geral e a formação específica do pedagogo? Seria acrescentar, como apresenta o art. 22 das DCNs de 2019 (BRASIL, 2019), as 400 horas na formação do pedagogo para atuar na coordenação pedagógica? Seria isso outro retrocesso histórico (separar novamente em um mesmo curso as formações de docente e pedagogo)? São muitas as questões que envolvem a formação do professor e do pedagogo e, portanto, a necessidade de ampliar pesquisas ligadas a cursos de licenciaturas.

Não somente a formação do pedagogo apresenta lacunas, mas, também, a formação do professor nas licenciaturas em geral – principalmente para a atuação docente na EPT.

Destaca-se a fundamentação legal que norteia a formação de professores no país: as legislações LDB de 1996 e as DCNs de 2006, 2015 e 2019, que norteiam a formação do pedagogo e a formação docente dos professores, não apresentam orientações claras para a formação dos professores que atuam ou atuarão nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Com relação às disciplinas específicas da EPT, entendemos que a ausência de clareza se dá por haver amplitude de ofertas de disciplinas em diferentes áreas de formação de cursos técnicos. Porém continuamos com mais indagações que respostas: quais serão os rumos das licenciaturas no país? E quanto à formação de pedagogos e professores que atuam diretamente na EPT?

Continuamos com problemas não resolvidos, inquietações e retrocessos mediante a proposta das DCNs de 2019. Novamente, saltam aos olhos: os cenários políticos e econômicos que ditam, por meio de interesses de mercado, as regras para a educação brasileira; as organizações e entidades que representam a coletividade dos educadores brasileiros perdem espaços de participação e discussão sobre a formação dos profissionais da educação.

Diante de todos os novos questionamentos que eclodiram ao longo desta pesquisa, chegamos até aqui com uma certeza: devemos seguir firmes enquanto professores, pedagogos e pesquisadores deste país, sendo “vozes de resistências” em busca de políticas públicas que possam contribuir efetivamente à formação inicial de professores, à valorização docente e à formação profissional continuada de qualidade. Para que se diminuam desigualdades sociais deste país, a escola, ainda, é um forte instrumento.

Ressalta-se que, no que diz respeito aos limites desta pesquisa, as análises do “currículo prescrito” por meio de documentos estariam a apontar para a necessidade de estudos cujo objeto de estudo agregado seria o “currículo vivo”, inicialmente, tal como tratado em Silva (2016). Considera-se que isso permitiria a construção de novos referenciais de trabalho na busca do entendimento do lugar da EPT na formação do pedagogo e na ampliação de debates e discussões da matéria.

Nessa direção, o que se aponta na pesquisa em relação à gestão educacional, na ampla discussão nacional inserida nas DCNs de 2015 para todas as licenciaturas, pode sugerir processo semelhante na discussão da EPT nos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal), em relação ao espaço que ocupa/ocuparia na formação inicial do pedagogo. Pense-se nisso levando em conta, entre outros pontos, que os cursos técnicos compõem os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA e que temos professores de diferentes licenciaturas e pedagogos que atuam ou atuarão na modalidade. Acredita-se que a inclusão da EPT como componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas contribuiria para amenizar essa lacuna existente na formação dos profissionais atuantes nesses níveis e

modalidades de ensino em instituições públicas ou privadas. Mas também, sem a ingenuidade de achar que somente isso, resolveria as tantas fragilidades, lacunas e problemas ligados a formação inicial e continuada, remuneração e valorização docente, infraestrutura, condições de trabalhos, dentre muitos outros aspectos que compõem o cenário das licenciaturas e atuação docente em nosso país.

Finalmente importa considerar que o lugar da EPT nos PPCs analisados teria íntima relação com o lugar e o papel do pedagogo no trabalho escolar das instituições, uma vez, que esse profissional, bem preparado, poderá contribuir de forma positiva na busca de estratégias coletivas para a efetivação de uma educação de qualidade independente da modalidade de ensino.

Não se pode deixar de destacar que, ao serem analisados 14 PPCs de cursos de Pedagogia com nota máxima no Enade/2017, constatou-se, mesmo havendo um IFG dentre os cursos examinados, o lugar da EPT em Pedagogia pouco evidenciado. Conforme Machado (2011), as outras licenciaturas ofertadas nos institutos federais não abarcam uma licenciatura específica em EPT, o que nos leva a supor que até mesmo a RFEPCCT negligencia a EPT em suas licenciaturas. Se assim é, por que a Pedagogia deveria se ocupar da EPT? Mais: qual seria o lugar de fato do pedagogo? Na docência da Educação Infantil e anos iniciais, EJA, Curso Normal? Na Gestão Escolar enquanto diretor? Em espaços não escolares enquanto educador social? Como coordenador pedagógico em qualquer modalidade da Educação?

Os cursos de Pedagogia, no Brasil, precisam avançar no sentido de definir se o ideal é formar o pedagogo e o professor em um mesmo curso. Ficou evidente, nesta pesquisa, que os cursos de Pedagogia pouco conhecem sobre a EPT, apesar de que, após a formação do pedagogo, cada vez mais, esse profissional ocupa lugar frente aos cursos de EP, fator que reforça a necessidade de ampliar discussões sobre a EPT na formação ora pesquisada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antônio Marcone de (org.). **Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional**. Fortaleza: EdUECE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pnDtxZ>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ANJOS, Thaiana Machado dos. **Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em Educação do IFRS**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39jUoux>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BELLETATI, Valeria Cordeiro Fernandes (org.). **Cursos de Pedagogia, inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira no período joanino. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141. Disponível em: <https://bit.ly/3zoAA3G>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 51. ed. São Paulo: Brasilense, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.346, 2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CP nº 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://bit.ly/3ncsWqn>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006d. Disponível em: <https://bit.ly/398iMiy>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007d. Disponível em: <https://bit.ly/3zmGlz6>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação profissional cresce em 2019 e alcança 1,9 milhão de matriculados; mulheres são maioria. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3EBcTcc>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999b. Disponível em: <https://bit.ly/2XxpuNb>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação de cursos de graduação**: instrumento. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <https://bit.ly/3bKb0wD>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015, 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: MEC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zisSbf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3hMIEpg>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. 2018d. Disponível em: <https://bit.ly/2Z1P39h>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da EPT. 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3krse42>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. 2018c. Disponível em: <https://bit.ly/3kjrsJr>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Profissional. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/33O15Zf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada / Ensino

Fundamental. Documento Base. Brasília, MEC/SETEC, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/39i1pfh>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de nível médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/3k2VzV5>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007c. Disponível em: <https://bit.ly/3z8ep1P>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2SZeumE>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3EvRfWR>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Dispõe as Leis Constitucionais. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <https://bit.ly/36ynAvU>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3nLyyIX>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2000b. Disponível em: <https://bit.ly/39mEC1X>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 1962. Disponível em: <https://bit.ly/3nk1rZ4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3lJnJy9>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2005b. Disponível em: <https://bit.ly/3tVIMs8>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006e. Disponível em: <https://bit.ly/3lC3atO>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.706, de 14 de setembro de 1993. Dispõe sobre a criação do Serviço Social do Transporte – SEST e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3ploncl>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990. Desvincula da Administração Pública Federal o Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Cebrae), transformando-o em serviço social autônomo. Disponível em: <https://bit.ly/3Cs1p9f>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999a. Disponível em: <https://bit.ly/3kGEygh>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://bit.ly/2lRIIql>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 1942a. Disponível em: <https://bit.ly/2UID9BB>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 abr. 1942b. Disponível em: <https://bit.ly/36vVdhX>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jan. 1946. Disponível em: <https://bit.ly/2XtYjT4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de

2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3luoS1A>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000a. Disponível em: <https://bit.ly/3kpmw0>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3km5561>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/3EwzTsY>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3zpttbs>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3CtT2Ka>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2XxK0Nj>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://bit.ly/3zm0HIv>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/3hNn8jW>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/3zpd0nJ>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1991. Disponível em: <https://bit.ly/3klyeOX>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3nPC6d8>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Parecer CNE/CP nº 3, aprovado em 26 de fevereiro de 2006. Trata-se do reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/32UnD4i>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Parecer CNE/CP nº 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/2HeiQTH>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2005a. Disponível em: <https://bit.ly/3CtyMsk>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3IKKVKH>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3knxoB4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005c. Disponível em: <https://bit.ly/3Cr9FWX>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012c. Disponível em: <https://bit.ly/3EuPPMm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/360w3ZD>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BUARQUE, Maria do Socorro Lima. **A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Centro de Educação e Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/36vHbNp>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Política de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zdns1i>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2GZqwcU>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CHAVES, Naíma Paula Salgado. **Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3kr8IEw>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/39jYv9X>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ClAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/32DXQx0>. Acesso em: 12 nov. 2021.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1559-1759). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (org.). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 31-44. Disponível em: <https://bit.ly/32Vy8Vh>. Acesso em: 12 nov. 2021.

COUtinHO, TicianA Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3nkerhr>. Acesso em: 31 out. 2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000.

CURRÍCULO. In: MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tXhDUW>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DANIEL, Leziany Silveira. O curso de Pedagogia da UFPR: um pouco de sua história mediante a presença de seus paraninfos nas cerimônias de colação de grau nas últimas três décadas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 23 a 26 set. 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. Acesso em: <https://bit.ly/3AqE6fs>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio** (2ª versão). Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/36x7dQm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. O ensino de didática e metodologia específica: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 112-154.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS – FIEMG. **Transparência Senai**. Junho de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3EA4ITd>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FRANÇA, Elicia Thanés Silva Sodrê de. **A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3pnfPlk>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3u6Qr6h>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.129-1.152, out. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3nG4LS0>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO – FIA. Sistema S: o que é, importância e história. 22 de março de 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/sistema-s/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. *In*: BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

GONÇALVES, Susane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fsXPS4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT**. Jundiaí: Paco, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. *In*: HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIÁS – IFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Goiânia, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3b4J33a>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LEITE, Ivonald Neres. O pedagogo e o cientista da educação. **Momento**, Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 113-123, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3EBAoSO>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? *In*: TARDIF, Maurice. (org.). **O ofício de professor: histórias perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 254-277.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3zobdPF>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LIMA, C. de M. **“Quem somos eu?”** Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/32DFRXz>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LOUREIRO, Isabel Cristina Sêco. **Reflexões sobre o papel do profissional de Pedagogia: um estudo de caso no CEFET/RJ**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3lrQUdR>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Glaé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; DAITX, Tatiana Rodrigues. Pedagogia empresarial: desafios e possibilidades de atuação no SENAC. *In*: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antônio Marcone de (org.). **Pedagogia do Trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional**. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 151-168.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3AqzGF6>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XmytAk>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MACIEL, Maria José Camelo. **A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional**. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3tXjlfQ>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MARQUES, Debora Mota. **A configuração das identidades profissionais dos(as) pedagogos(as) de Institutos Federais Mineiros**: da formação à atuação profissional. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kovoFB>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTANDON, Lenise Vieira de Souza. **A atividade de trabalho das pedagogas no contexto do reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica**: o caso do IFMG – *campus* Ouro Preto. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2IxVSqQ>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MORAIS, Renant Araújo. O ensino de artes e ofícios no Brasil Colônia. **Plures Humanidades** [*on-line*], Ribeirão Preto, v. 17, p. 13-27, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/viewFile/256/177>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; CLAUDE, Lessard (org.). **O ofício de professor**: histórias perspectivas e desafios internacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Márcia de; COSTA, Maria Adélia. A formação docente nos institutos Federais e a Integração Curricular na Educação Profissional. *In*: COSTA, Maria Adélia (org.) **Ensino Pesquisa e Extensão na Educação profissional**: integração de saberes e experiências. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 125-144.

PEDAGOGIA. *In*: MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ar7H8n>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Ações integradoras e de pesquisa na formação inicial do professor polivalente: experiências inovadoras em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 155-197.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/32Vy8Vh>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ADldpP>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/39DbJiC>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/393fRZr>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói, EdUFF, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zpt74k>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. O que é o Sebrae? Disponível em: <https://bit.ly/3nkcVvG>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SERVIÇO NACIONAL DA INDÚSTRIA – SENAI. SENAI. [2020?]. Disponível em: <https://bit.ly/3ExPxVa>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SISTEMA SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC. O Sesc. Disponível em: <https://bit.ly/3mJkte7>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI. *Site institucional*. [2020?]. Disponível em: <https://bit.ly/3bKzCp3>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI. Comunicado de Processo Seletivo – nº 000452-2019-001. São Paulo: SESI, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2JXvGXo>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DO TRANSPORTE – SEST; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO TRANSPORTE – SENAT. *Site institucional*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31rdSwx>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. **Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS AUDITORES FISCAIS DO TRABALHO – SINAIT. **Manual da Aprendizagem Profissional: O que é preciso saber para contratar o aprendiz**. Brasília: SINAIT, 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3A9RLY2>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: histórias, desafios e perspectivas internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Nota crítica sobre as atuais Diretrizes para formação de professores(as) e em defesa do curso de Pedagogia**. Salvador: UFBA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/30rkvvf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPB. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Caruaru: UFPB, 2010. Acesso em: <https://bit.ly/3qyYRzW>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3dWW3cW>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. **Projeto Pedagógico**. Sorocaba: UFSCar, 2014. Disponível em: Acesso em: <https://bit.ly/3r5WDck>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ. **Projetos Pedagógicos do Curso em ordem cronológica, sendo o PPC2020 o atual**. São João del-Rei: UFSJ, 2014. Disponível em: Acesso em: <https://bit.ly/2XTcscn>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Guarulhos: Unifesp, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uI4puV>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Viçosa: UFV, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sR2tPl>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. **Projeto Pedagógico**. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3rwMTYH>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/304czzG>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <bit.ly/3viy3ad>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Projeto Pedagógico**. Caicó: UFRN, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3sE3vhd>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Projeto Pedagógico**. Caicó: UFRN, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3sE3vhd>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial**. Natal: UFRN, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/39dlZOc>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização: Michael Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto *et al.* 4. tiragem da 7. ed. de 2007. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE – BREVE APRESENTAÇÃO DOS PPCs ANALISADOS

Nesta seção, são dispostas informações adicionais sobre cada curso de Pedagogia/PPC investigado.

1. Unifesp: PPC/2020, Guarulhos (curso criado em 2007)

A primeira versão desse PPC foi elaborada por uma equipe de consultores em 2005 e 2006, para que o curso fosse implantado em um *campus* dedicado à atuação na área de Ciências Humanas: cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia. Ou seja, esse curso de Pedagogia foi criado em 2007 de acordo com as orientações das DCNs/2006.

O curso de Pedagogia se estrutura “tanto para a formação de docentes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores escolares, quanto para apoiar a formação dos licenciados, nas diferentes áreas de conhecimento da educação básica” (UNIFESP, 2020, p. 12).

Em 2015, devido às orientações trazidas pelas DCNs/2015, o curso passou por uma reestruturação curricular; e, somente a partir de 2020, começou a ser utilizada a mesma matriz curricular para todas as turmas.

O curso possui duração de nove semestres (4,5 anos) e oferta cem vagas anuais em dois turnos (50, vespertino; 50, noturno). A carga horária total do curso é de 3.490 horas.

2. UFV: PPC/2020, Viçosa (curso criado em 1971)

A criação do curso de Pedagogia dessa instituição ocorreu em 1971; e a autorização e o reconhecimento datam de 1978.

Nesse período, a formação do pedagogo oferecia diferentes habilitações: Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar – estrutura que se manteve até o ano 2000. Em 2006, com as orientações das DCNs/2006, houve a reedição da matriz curricular; e, atualmente, o curso de Pedagogia da UFV “licencia o profissional da Educação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à pesquisa e à gestão” (UFV, 2019, p. 16).

O curso possui oito semestres (4 anos) de duração e oferta 60 vagas anuais (apenas no turno noturno). A carga horária total do curso é de 3.225 horas.

3. UFPR: PPC/2018, Curitiba (curso criado em 1963)

No PPC dessa instituição, não consta o histórico de criação do curso de Pedagogia. Em pesquisa, Silveira (2013) apresenta que esse curso se iniciou em 1963 (a primeira turma de formandos data de 1967), habilitando, separadamente, pedagogos e orientadores educacionais. Em 1973, passou a formar também pedagogos com as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional ou Supervisão Escolar.

O PPC apresenta, em linhas gerais, a (re)construção coletiva do documento e pontua que essa envolveu “professoras e professores representantes no Núcleo Estruturante Docente (NDE), professoras e professores representantes no Colegiado do Curso de Pedagogia e estudantes mediante representação estudantil do Centro Acadêmico Anísio Teixeira (CAAT)” (UFPR, 2018, p. 4). No documento, relata-se o processo coletivo de avaliação do currículo vigente, que foi impulsionado a partir de 2015. Atualmente, o curso possui como eixo a formação de pedagogos para a atuação em docência, gestão e organização do trabalho pedagógico.

O curso possui duração (prazo de integralização curricular) mínima de cinco e máxima de oito anos e oferta 170 vagas por ano (turnos matutino e noturno). A carga horária total do curso é de 3.200 horas.

4. UFRN: PPC/2018, Caicó (curso criado em 1974)

De acordo com o contexto histórico apresentado no documento, em 1973 foi criado o Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES). O CERES, após organizado, em 1974, ofertou o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, disponibilizando 10 vagas em seu processo seletivo para a primeira turma.

Em 1979, foi implantada a habilitação Supervisão Escolar; e, em 1984, foi ofertada a habilitação Orientação Educacional. Esse formato do curso, baseado em habilitações, permaneceu até o início da década de 1990.

Em 1994, o curso passou a desenvolver uma segunda versão curricular: o currículo se organizou em torno de um Núcleo Comum e de Núcleos Temáticos. O Núcleo Comum integrava disciplinas obrigatórias para todos os alunos, enquanto os Núcleos Temáticos possibilitavam a opção entre as habilitações Supervisão, Administração ou Orientação Educacional.

Em 2009, em função das DCNs/2006, ocorreu uma terceira versão do currículo do curso: definiu-se a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como local principal do trabalho do egresso em Pedagogia. Em decorrência disso, foram extintas as habilitações em Administração, Supervisão e Orientação; e criou-se o campo disciplinar de estágio denominado de Gestão Educacional.

Com as DCNs/2015, ocorreu a inclusão de novos componentes curriculares no curso, a qual acresce o pedagogo ser:

[...] profissional que atuará como professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), na gestão educacional e nas diferentes áreas do conhecimento, com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (UFRN/CAICÓ, 2018, p. 38).

O curso possui duração média de nove semestres (4,5 anos) e oferta 52 vagas anuais (turno da manhã). A carga horária total do curso é de 3.290 horas.

5. UFRN: PPC/2017, Natal (curso criado em 1955)

O curso foi criado em 1955, e correspondia, juntamente com o curso de Didática, à formação pedagógica para professores dos Ensinos Secundário e Normal. A primeira turma de Pedagogia foi matriculada em 1961, tendo sido o curso reconhecido em 1976. Nesse período, formava pedagogos nas habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

A partir de 1984, foi acrescentada a habilitação Magistério com o objetivo de formar professores para as séries iniciais do 1º Grau (atualmente Ensino Fundamental) e disciplinas pedagógicas dos cursos de Magistério em nível de 2º Grau. Essa perspectiva formativa durou até a década de 1990.

Em 1994, o curso foi reformulado e estruturado na construção de princípios que fundamentavam a “formação do pedagogo na docência, proporcionando também uma visão integrada de gestão administrativa e de coordenação pedagógica” (UFRN, 2017, p. 10).

Com as DCNs/2006, o curso foi modificado novamente em 2009; e o PPC passou por nova reformulação: o pedagogo foi definido “como um profissional apto a assumir as funções de professor, pesquisador, gestor, e coordenador de diferentes segmentos e instituições educativas” (UFRN, 2017, p. 10).

Em 2015, com as DCNs do mesmo ano, têm-se novas alterações: o curso forma o pedagogo, que é um profissional responsável pela docência, “podendo assumir as funções de professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens e adultos; de pesquisador, de gestor, e de coordenador em diferentes níveis, etapas, modalidades e contextos educativos” (UFRN, 2017, p. 27).

O curso possui duração de nove semestres (4,5 anos) e oferta 100 vagas por turno (50, tarde; 50, noite), sendo estruturado academicamente com duas entradas, uma no 1º e outra no 2º semestre. A carga horária total do curso é de 3.220 horas.

6. UFSCar: PPC/2017, São Carlos (curso criado em 1971)

O curso foi implantado em 1971 com a habilitação Orientação Educacional. Em 1972, foi aberta a habilitação Administração Escolar. A partir de 1989, o curso passou a ter o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau como habilitação central obrigatória. Em 1988, foi criada uma nova habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, oferecido em caráter complementar, ao mesmo tempo em que as habilitações Orientação Educacional e Administração escolar eram ofertadas como opcionais. Esse formato permaneceu até 2004, quando foram extintas essas habilitações.

A partir de 2006, com as DCNs/2006, “o curso passou a formar Pedagogos para atuarem junto à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Gestão Escolar (Administração e Supervisão) e na Coordenação Pedagógica das Escolas”. (UFSCAR, 2017, p. 8). Nesse mesmo ano, foi criado o curso noturno, e as formações para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram a fazer parte da formação dos estudantes por meio de duas disciplinas de caráter obrigatório.

Com as DCNs/2015, foram mantidas as ênfases na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, na gestão democrática e na pesquisa. Foram feitas alterações na matriz curricular envolvendo elementos indicados pelas novas DCNs de 2015, com temáticas relacionadas a diversidades de gênero, étnico-raciais, religiosas, sexuais e faixa geracional, bem como socioambientais e sobre violência.

O curso possui duração mínima de cinco anos e oferta 45 vagas anuais para o período matutino e 45 vagas anuais para o período noturno. A carga horária total do curso é de 3.365 horas.

7. IFG: PPC/2017, Goiânia Oeste (curso criado em 2014)

O curso dessa instituição foi implantado após as DCNs/2006, tendo sido autorizado em 2014. Seu reconhecimento consta na Portaria SERES/MEC nº 877, de 17 de dezembro de 2018 (*Diário Oficial da União* de 19/12/2018), conforme informado no *site* oficial da instituição.

O curso apresenta a formação do pedagogo pelo eixo e perfil da formação do Educador Social,

[...] com ênfase na *práxis social* em distintos processos educativos formais e não formais, os quais estão previstos conhecimentos pedagógicos. O Educador social constitui-se como universalidade instituída pela indissociabilidade de particularidades, tais como: Formação docente: ação educativa, política e cultural; Formação científica: pesquisa como princípio formativo; Formação epistemológica: fundamentos filosóficos-sócio-históricos da educação; Formação didático-pedagógica: fundamentos e metodologias do ensino; Formação profissional: atuação nos distintos processos educativos (escolares e não escolares) e Formação social: sociedade-ciência-tecnologia (mídias sociais) (IFG, 2017, p. 10).

O curso possui duração de oito semestres letivos e oferta 30 vagas por semestre (turno noturno; com aulas aos sábados pela manhã).

A carga horária total do curso é de 3.467 horas.

8. UFRJ: PPC/2015, Rio de Janeiro (curso criado em 1939 – o 1º do Brasil)

Esse curso foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, sendo o primeiro curso de Pedagogia do país, organizado na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em 1970, o curso de Pedagogia habilitava os profissionais como Especialista em Educação para Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Além dessas habilitações, o pedagogo estaria apto ao exercício do Magistério e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do Magistério.

Em 1993, o curso suprimiu as habilitações correspondentes à formação de especialistas, mantendo a habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, introduzindo habilitação em Educação Pré-Escolar e Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.

Em 2006, houve outra reformulação do currículo do curso, que se iniciou mediante as orientações contidas nas DCNs/2006. Em 2007, a proposta tramitou pelas instâncias de homologação da Universidade, sendo aprovada no mesmo ano, e implementada a partir de 2008.

No segundo semestre de 2013 e no decorrer do ano de 2014, novamente o PPC foi revisto e atualizado. A concepção do curso é esta: “o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira” (UFRJ/PPC, 2015, p. 10).

O curso possui duração recomendada de 10 semestres e oferta turmas nos períodos vespertino e noturno – o número de vagas não consta no documento. A carga horária total do curso é de 3.435 horas.

9. UFSCar: PPC/2014, Sorocaba (curso criado em 2009)

Esse curso de Licenciatura em Pedagogia faz parte do contexto de implantação, criação e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos, em Sorocaba, ocorrido em 2007. O curso busca:

A formação de um pedagogo com um perfil inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social, e suas implicações no sistema educacional, na escola e em outros espaços educativos (em comunidades tradicionais, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e empresas), tendo a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e do desenvolvimento curricular (UFSCAR, 2018, p. 7).

O documento para a criação do curso foi elaborado de acordo com as DCNs/2006. No nome do arquivo consta a atualização do PPC em 2014, mas, no documento, não há relato de reestruturação do mesmo.

O curso possui duração de cinco anos e oferta 60 vagas anuais (turno noturno). A carga horária total do curso é de 3.410 horas.

10. UFSJ: PPC/2014, São João del-Rei (curso criado em 1954)

Temos no documento as descrições das alterações das reformulações do PPC, no qual consta que o currículo do curso vigorava desde 1983 com ênfase nas habilitações Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas. Em 1997, iniciaram-se discussões sobre a formação do pedagogo, que se concretizaram em 2003. Assim, a nova estrutura do curso seguiu a tendência da formação do pedagogo baseada na docência, gestão e pesquisa.

O documento destaca que a última alteração no PPC ocorreu entre outubro de 2013 e fevereiro de 2014, passando a ser o objetivo do curso a formação de “um profissional da docência crítico e reflexivo, capaz de compreender as relações entre a educação e a sociedade

e de assumir o compromisso social, ético e político de sua práxis educativa” (UFSJ, 2014, p. 4).

O curso possui duração de integralização mínima de sete semestres (máxima de 12) e oferta 80 vagas no primeiro semestre de cada ano (duas entradas de 40) no período noturno. A carga horária total do curso é de 3.274 horas.

11. UFC: PPC/2013, Fortaleza (curso criado em 1961)

Esse curso de Pedagogia foi criado integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará em 25 de janeiro de 1961, começando seu funcionamento em setembro de 1963. Desde a criação, até por volta dos anos 1990, o perfil de educador formado por esse curso “priorizava uma cultura geral voltada à formação da consciência nacional, além de se perceber uma forte influência do psicologismo da época e do tecnicismo já nascente” (UFC, 2013, p. 13).

Após o ano 2000, com as DCNs/2006, “O curso tem alavancada a formação de professores para Educação Infantil, para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Ceará” (UFC, 2013, p. 7). A forma de ingresso, aliás, é via Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O curso possui duração de oito semestres (máxima de 12) e oferta anualmente 80 vagas (turno diurno), sendo 40 para o primeiro semestre e 40 para o segundo semestre do ano letivo. A carga horária total do curso é de 3.216 horas.

12. UFJF: PPC/2011, Juiz de Fora (curso criado em 1966)

O curso foi instituído em 1966; e, a partir da reforma universitária, ocorrida em 1968, passou a se dedicar também à formação do Especialista em Educação. A última reestruturação curricular aprovada na Unidade e nas Instâncias Superiores da UFJF aconteceu em 2007.

No 1º semestre de 2008, houve a implantação da nova reestruturação curricular. O documento atual sobre a formação a ser desenvolvida para o pedagogo indica que:

O Profissional, Licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Embora articuladas, serão destacadas as dimensões da **Docência** – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; **Gestão Educacional** e **Investigação Educacional** como partes integrantes do processo de formação do pedagogo, a partir de **quatro eixos curriculares**: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal (UFJF, 2011, p. 3 – destaques originais).

O curso possui duração de quatro anos (turno diurno) ou cinco anos (turno noturno) e oferta 80 vagas, sendo 40 para cada semestre e turno (primeiro semestre, diurno; e segundo semestre, noturno). A carga horária total do curso é de 3.200 horas.

13. UFPE: PPC/2010, Caruaru (curso criado em 1950)

A implementação da Licenciatura em Pedagogia em Caruaru, ocorrida em 2006, abre a possibilidade de “desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas educacionais que assolam a região agreste, uma vez que possibilita a integração de pessoal qualificado na região que poderá contribuir para a solução de questões locais” (UFPE, 2010, p. 6).

O documento contextualiza os vários problemas econômicos, educacionais e sociais presentes na região e enfatiza a importância da Universidade e do curso de Pedagogia na construção de uma nova realidade educacional e social. A preocupação em formar o pedagogo para atuação em movimentos sociais é presente em várias partes do PPC:

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico. Além disso, o curso propicia uma formação com ênfase nas áreas de Gestão e Práticas Educativas nos Movimentos Sociais (UFPE, 2010, p. 16).

O curso possui duração de nove (mínima) a 14 (máxima) semestres e oferta anualmente 80 vagas, sendo 40 para o primeiro e 40 para o segundo semestre. As aulas acontecem de segunda à sexta-feira, nos horários diurno (à tarde) e noturno, e aos sábados, pela manhã. A carga horária total do curso é de 3.220 horas.

14. UFMG: PPC/2007, Belo Horizonte (curso criado em 1943)

De acordo com o histórico do curso, que consta no PPC da instituição,

O curso de Pedagogia da UFMG passou a funcionar em 1943 na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O curso era voltado inicialmente para a formação de técnicos em educação para assumirem funções de administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação e pesquisa nas escolas e nos órgãos municipais, estaduais e federais responsáveis pelos sistemas de ensino. O curso destinava-se também à formação de professores para lecionarem nos chamados cursos normais, ou seja, no magistério de nível médio (UFMG, 2007, p. 6).

A última reformulação curricular do curso ocorreu em um longo processo, pensado em âmbito nacional por meio de reflexão sobre sua identidade e objetivos; e isso se deu com as DCNs/2006 (homologadas em maio). O documento destaca a maior alteração das DCNs em

questão: “De acordo com o que apontam as diretrizes, ficou, portanto, descartada a possibilidade de cada instituição escolher entre uma formação exclusiva para a docência ou uma formação exclusiva para a gestão, a pesquisa e etc.” (UFMG, 2007, p. 4), ressaltando que essas dimensões, docência, gestão e pesquisa, tornam-se indissociáveis.

Na proposta atual do documento, a formação do pedagogo segue este viés:

[...] permanece como formação complementar a Educação de Jovens e Adultos e acrescentam-se as formações complementares em: Educador Social; Ciências da Educação; Administração de Sistemas e Instituições educacionais. Os conteúdos de Gestão, Alfabetização e Educação Infantil passam, no entanto, a serem constitutivos da formação básica de todos os alunos de Pedagogia Assim, o estágio em Gestão, e boa parte dos conteúdos dessa formação complementar foram incorporados ao núcleo de formação específica do currículo. Igualmente, o estágio de Educação Infantil e várias disciplinas das formações complementares de Educação Infantil e de Alfabetização, leitura e escrita passam a compor a formação comum dos nossos alunos. Acreditamos que dessa maneira conseguiremos formar um profissional mais integrado e com uma identidade mais sólida. Ele será um docente da educação infantil e dos anos iniciais apto, simultaneamente, a exercer a gestão e a praticar a pesquisa (UFMG, 2007, p. 5-6).

O curso possui duração padrão de nove semestres e oferta 132 vagas anuais, sendo 66 vagas por turno (diurno e noturno). O curso diurno acontece de 07:30 h às 11:10 h, cuja entrada ocorre no segundo semestre letivo; e o curso noturno, de 19:00 h às 22:30 h, cuja entrada ocorre no primeiro semestre letivo.

A carga horária mínima do curso é de 3.200 horas.

Em todos os cursos descritos, a forma mais utilizada de ingresso é o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), do Ministério da Educação: as universidades públicas utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingresso dos estudantes, dispensando-se a realização de vestibular específico.

Somente a UFJF utiliza forma de seleção que difere das demais instituições: por meio do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), sendo 24 vagas via programa de ingresso próprio e 56 vagas via Sisu.

