INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)
***CAMPUS* OURO BRANCO**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

Ouro Branco
2026

DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Ouro Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Ouro Branco

2026

N778r Nogueira, Daniella Chaves Janoni.

Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal de Minas Gerais. /Daniella Chaves Janoni Nogueira– 2026.
187 f.il.col.

Orientador: Adilson Ribeiro de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2026.
.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Pedagogo. 3. Representações sociais.4. Ensino Médio Integrado. 5. Produto Educacional. I. Oliveira, Adilson Ribeiro de. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDD: 302.1

Catalogação: Márcia Margarida Vilaça - CRB-6/2235
Biblioteca do Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG - www.ifmg.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG

Realizou-se, no dia 05 (cinco) de outubro de 2026, com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do YouTube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se **"Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal de Minas Gerais"**. A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Guia teórico-reflexivo no formato e-book**:** "Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (Orientador)

Profª. Drª. Jussara Biagini (UEMG/CEFET-MG)

Profª. Drª. Denília Andrade Teixeira dos Santos (IFMG)

Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha (IFMG - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 05 de outubro de 2026.

Documento assinado eletronicamente por **Adilson Ribeiro de Oliveira**, **Professor**, em 05/10/2026, às 17:12, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs informando o código verificador **2890350** e o código CRC **AF5F45E8**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Efigeninha Janoni,
que me ensinou, com seu exemplo,
que o conhecimento é uma forma de liberdade.
Seu amor pelas letras e pelos livros me mostrou, desde cedo,
que a educação transforma vidas — começando pela nossa.
Sua força, sua sabedoria e seu desejo constante de aprender
são alicerces da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sustentar minha vida e me fortalecer diante de cada desafio enfrentado ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, irmãos e familiares, pelo carinho constante, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e pela compreensão diante da minha ausência.

Ao meu marido, Sandro, e aos meus filhos, Francisco, Fernando e Felipe — é por vocês e com vocês que sigo. São a razão da minha dedicação e o impulso que me move na realização deste sonho.

Ao professor Adilson, meu amigo e orientador, por sua orientação generosa, pela escuta atenta e pela leveza com que conduz o trabalho acadêmico.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dra. Jussara Biagini, Prof. Dra. Mônica Lana da Paz, Prof. Dra. Denília Andrade Teixeira dos Santos e Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha, por suas contribuições valiosas, pelas leituras cuidadosas e pelas observações, que fortaleceram e ampliaram a construção desta pesquisa.

Aos docentes do ProfEPT, *Campus* Ouro Branco, agradeço pelos ensinamentos e pelas partilhas que ampliaram meu olhar sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Aos colegas da turma de 2024, foi uma honra compartilhar este percurso. Aprendi muito com cada um e levo comigo a experiência rica de voltar a ocupar o lugar de estudante, agora com novos sentidos.

Aos amigos e amigas do IFMG, *Campus* Conselheiro Lafaiete, meu agradecimento pela escuta, apoio e parceria. De modo especial, agradeço aos mestres Ana Flávia, Fernando, Liliane e Andreia, do ProfEPT, cuja dedicação e compromisso me mostraram, com generosidade, que sim, era possível chegar até aqui.

“[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”

(Freire, 1987, p. 44)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), na área de Ensino, vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado e investiga as representações sociais dos pedagogos, ocupantes do cargo de Técnico-Administrativo em Educação (TAE), acerca de sua atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O objetivo geral consistiu em analisar em que medida essas representações orientam seus discursos sobre as suas práticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os objetivos específicos buscaram caracterizar o perfil e as trajetórias dos participantes, examinar suas atribuições normativas, mapear as representações construídas e analisar os sentidos atribuídos às práticas desenvolvidas. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa e aplicada, configurada como estudo de caso, fundamentada em análise documental, questionários socioculturais (26 respondentes) e entrevistas semiestruturadas (10 participantes). A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais (Jodelet, 2001, 2018; Moscovici, 1978, 2015), articulados aos fundamentos da EPT e ao método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2016). Os resultados indicam que as representações sociais se constituem na articulação entre formação, experiências anteriores, tempo de atuação na EPT, prescrições e relações cotidianas. Evidenciou-se uma atuação profissional marcada por tensões: de um lado, os pedagogos se reconhecem como elos mediadores que humanizam os processos educativos e contribuem para a permanência e o êxito discente; de outro, imagens como “superpoderes”, “pau para toda obra” ou “tapa-buraco” expressam a amplitude das demandas, a indefinição de atribuições e dificuldades relacionadas ao reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico. Os resultados também apontam para a importância das condições institucionais de trabalho, da clareza das atribuições e do reconhecimento do saber pedagógico para o fortalecimento da atuação desses profissionais. Como produto educacional, elaborou-se e avaliou-se um guia teórico-reflexivo destinado às equipes pedagógicas da EPT, com o propósito de subsidiar a reflexão coletiva sobre as práticas e contribuir para o fortalecimento da atuação pedagógica. Como limites, a pesquisa circunscreve-se ao contexto institucional do IFMG e ao caráter discursivo do corpus analisado. Conclui-se que o fortalecimento da atuação do pedagogo envolve reconhecimento institucional, maior clareza das atribuições e formação continuada, em diálogo com os princípios da formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pedagogo; Representações Sociais; Ensino Médio Integrado; Produto Educacional.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) in the field of Education, is linked to the Research Line "Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT)" and "Macro-project 3 – Educational Practices in the Integrated Curriculum." It investigates the social representations held by pedagogues—who hold the position of Technical-Administrative Staff in Education (TAE)—regarding their work in technical courses integrated with high school education. The general objective was to analyze the extent to which these representations guide their discourse concerning their practices in Professional and Technological Education (EPT). Specific objectives included characterizing the participants' profiles and career paths, examining their normative duties, mapping the constructed representations, and analyzing the meanings attributed to the practices they carry out. Methodologically, this was an applied qualitative study—structured as a case study—grounded in document analysis, sociocultural questionnaires (26 respondents), and semi-structured interviews (10 participants). Data analysis was conducted in light of the theoretical assumptions of Social Representations Theory (Jodelet, 2001, 2018; Moscovici, 1978, 2015), linked to the foundations of EPT and Bardin's Content Analysis method (1977; 2016). The results indicate that social representations are formed through the interplay of professional training, prior experiences, length of service in EPT, official mandates, and daily interactions. A professional role marked by tensions became evident: on one hand, the pedagogues see themselves as mediating links that humanize educational processes and contribute to student retention and success; On the other hand, images such as "superpowers," "jack-of-all-trades," or "gap-fillers" express the breadth of demands, the lack of clearly defined roles, and the difficulties in having the specific nature of pedagogical work recognized. The results also highlight the importance of institutional working conditions, role clarity, and the recognition of pedagogical expertise in strengthening the work of these professionals. As an educational product, a theoretical-reflective guide was developed and evaluated for EPT pedagogical teams, aiming to support collective reflection on practices and contribute to strengthening pedagogical work. Regarding limitations, the research is confined to the institutional context of IFMG and the discursive nature of the analyzed corpus. The study concludes that strengthening the pedagogue's role requires institutional recognition, greater role clarity, and continuing education, all in dialogue with the principles of integral human development.

Keywords: Professional and Technological Education; Pedagogue; Social Representations; Integrated High School Education; Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composição do IFMG	40
Figura 2 – Gênero dos participantes	68
Figura 3 – Faixa etária dos participantes	69
Figura 4 – Raça/cor dos participantes	69
Figura 5 – Trajetória escolar dos participantes na Educação Básica	70
Figura 6 – Instituição de realização da graduação em Pedagogia	71
Figura 7 – Período de conclusão da graduação em Pedagogia	72
Figura 8 – Maior titulação acadêmica	73
Figura 9 – Atuação como pedagogo antes do ingresso no IFMG	74
Figura 10 – Tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica.....	75
Figura 11 – Percepção dos participantes sobre seus conhecimentos acerca da EPT	76
Figura 12 – Formação ou orientação institucional recebida após o ingresso no IFMG	76
FIGURA 13 – Capa do Produto Educacional	125
Figura 14 - Avaliação da clareza, relevância, coerência, organização e linguagem do guia	131
Figura 15 – Potencial de utilização e replicação do produto educacional	133
Figura 16 – Avaliação geral do Produto Educacional	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percurso Metodológico da Pesquisa	44
Quadro 2: Editais de concursos públicos do IFMG que contemplaram o cargo de Pedagogo no período de 2010 a 2026	53
Quadro 3 – Organização e caracterização da atuação pedagógica nos *campi* do IFMG a partir das informações disponibilizadas nos sites institucionais	58
Quadro 4 – Perfil dos pedagogos participantes das entrevistas	78
Quadro 5 – Categorias finais da análise das entrevistas	83
Quadro 6– Síntese das categorias, representações sociais e evidências empíricas sobre a atuação do pedagogo na EPT	111
Quadro 7 – Palavras utilizadas pelos avaliadores para caracterizar o produto educacional	134
Quadro 8 - Síntese das contribuições e sugestões dos avaliadores	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
GPTAE – Grupo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais do IFMG
IF – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NIPPE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação do IFMG
PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
QSC – Questionário Sociocultural
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS – Representações Sociais
TAE – Técnico Administrativo em Educação
TAUIV – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Bases Conceituais da Educação Profissional no Brasil	21
2.2 Teoria das Representações Sociais	25
2.3 Pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica	28
2.3.1 Pedagogia e pedagogos	30
3 METODOLOGIA	39
3.1 Campo da pesquisa e participantes	39
3.2 Abordagem, natureza e delineamento da pesquisa	41
3.3 Etapas, instrumentos e procedimentos de produção de dados	43
3.4 Procedimentos éticos	45
3.5 Organização e análise de dados	46
4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
4.1 A atuação do pedagogo nas referências ocupacionais e nos documentos institucionais do IFMG	51
4.1.1 O pedagogo na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)	52
4.1.2 As atribuições do pedagogo nos editais de concursos públicos do IFMG	53
4.1.3 O trabalho pedagógico apresentado nos sites dos *campi* do IFMG	57
4.1.4 Entre a amplitude das atribuições e a diversidade das formas de atuação institucional	64
4.2 Perfil dos participantes da pesquisa	67
4.3 Das entrevistas às representações sociais sobre a atuação do pedagogo na EPT	78
4.3.1 O pedagogo como mediador das relações educativas	84
4.3.2 O pedagogo como articulador dos processos formativos	89
4.3.3 O pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional	96

4.3.4 O pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional .	103
4.4 Síntese interpretativa: como as representações sociais orientam discursos e práticas dos pedagogos na EPT	109
5 PRODUTO EDUCACIONAL	119
5.1 Concepção e processo de elaboração do produto educacional	120
5.2 Organização e estrutura do guia	124
5.3 Avaliação e validação do produto educacional	129
5.4 O Produto Educacional à luz dos critérios de avaliação da produção técnica e tecnológica da CAPES	139
5.4.1 Aderência	139
5.4.2 Impacto	140
5.4.3 Aplicabilidade.....	141
5.4.4 Inovação.....	143
5.4.5 Complexidade	144
5.5 Disponibilização do Produto Educacional	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	163
APÊNDICE B - Recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	167
APÊNDICE C - Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz.....	168
APÊNDICE D - Questionário Sociocultural	170
APÊNDICE E – Entrevista Semiestruturada	175
APÊNDICE F - Questionário de Avaliação do Produto Educacional	176
APÊNDICE G – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa...	180

1 INTRODUÇÃO

Considerando as mudanças significativas nas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil e a diversidade de possibilidades de atuação desses profissionais, a investigação acerca do trabalho dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica demanda articular a experiência profissional ao exame sistemático de questões que atravessam esse campo. Assim, a temática assume relevância acadêmica por envolver tensões entre a formação inicial em Pedagogia, as atribuições institucionais e as especificidades dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A problematização dessas relações pode transformar inquietações surgidas na prática em objeto de análise, especialmente quando sustentada por referenciais teóricos e procedimentos metodológicos capazes de produzir conhecimento sobre as representações sociais desses profissionais no contexto de sua atuação.

Essas inquietações relacionam-se, em parte, às contradições que historicamente atravessam a formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia no Brasil. A esse respeito, argumenta Libâneo (2006):

> A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo [...] (Libâneo, 2006, p. 848).

Na condição de pedagoga da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), especialmente nos cursos técnicos integrados, vivenciei desafios e incertezas recorrentes quanto às funções e responsabilidades inerentes ao cargo. Além das contradições presentes na formação inicial, as dificuldades também se relacionavam às generalizações das atribuições prescritas para o cargo em editais de concursos públicos e em outros documentos institucionais do IFMG. As funções que me eram atribuídas nem sempre apresentavam delimitações suficientemente claras, e os documentos institucionais consultados naquele momento não ofereciam orientações que respondessem às inquietações vivenciadas no cotidiano do trabalho pedagógico.

Importa registrar que a minha trajetória formativa e profissional constituiu um ponto de partida para a delimitação do objeto de estudo proposto nesta dissertação. Assim, na busca por respostas para as minhas próprias inquietações, consultei legislações e instruções normativas, solicitei orientação à Reitoria e dialoguei com pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs). Logo percebi que minhas preocupações eram compartilhadas por pedagogos de diferentes *campi*.

Em 2014, após um encontro de servidores lotados nos setores pedagógicos do IFMG, identificou-se a necessidade de constituir um coletivo, inicialmente denominado Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação (NIPPE) e, posteriormente, transformado no Grupo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (GPTAE), com o propósito de compreender e fortalecer a atuação desses profissionais no IFMG.

A análise da atuação dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se limita às atividades por eles desempenhadas, mas abrange também as percepções que esses profissionais constroem sobre si mesmos e sobre os efeitos de seu trabalho. Dessa forma, admite-se que as representações sociais acerca do próprio papel oferecem referências para a compreensão de suas práticas cotidianas e expressam experiências, desafios e expectativas.

Com base nessa compreensão, neste estudo adotou-se como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978, 2015), segundo a qual as representações constituem conjuntos de conceitos, afirmações e explicações originados na vida cotidiana. Com base nesse referencial, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como e em que medida as representações sociais orientam os discursos sobre as práticas do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFMG?

Parte-se da hipótese de que a formação acadêmica e as experiências profissionais dos pedagogos do IFMG contribuem para consolidar representações sociais específicas sobre sua atuação na EPT. Essas representações influenciam a maneira como os profissionais compreendem e exercem seu papel nesse contexto e, consequentemente, repercutem em seus discursos sobre suas práticas institucionais.

A investigação das representações sociais dos pedagogos sobre sua atuação na EPT justifica-se pelas incertezas que ainda envolvem esse papel, tanto no debate acadêmico quanto na prática cotidiana. Nesse sentido, buscou-se compreender como as percepções construídas e compartilhadas pelos pedagogos do IFMG no cotidiano

institucional se relacionam aos seus discursos sobre as práticas desenvolvidas, seus desafios e suas contribuições. A relevância da pesquisa manifesta-se tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico. Para os pedagogos, especialmente aqueles que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, o estudo oferece subsídios para a reflexão sobre suas atribuições, representações e práticas no contexto institucional. No campo acadêmico, contribui para ampliar o conhecimento sobre a atuação pedagógica na EPT e pode favorecer novas investigações e o aprofundamento das discussões sobre a temática.

Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), vincula-se à Linha de Pesquisa 1 — Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) — e ao Macroprojeto 3 — Práticas Educativas no Currículo Integrado. Como parte dos objetivos da investigação, foi elaborado e avaliado o Produto Educacional Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG, com o propósito de promover reflexões e debates sobre a atuação das equipes pedagógicas e sua relação com as bases conceituais da EPT.

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório, tendo o IFMG como unidade do estudo de caso. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na etapa documental, foram analisados documentos relacionados à atuação do pedagogo, entre eles editais de concursos públicos, legislações, instruções normativas e informações disponibilizadas nos sites institucionais do IFMG. Na pesquisa de campo, a produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário sociocultural e acadêmico e da realização de entrevistas semiestruturadas com pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Para o tratamento e a interpretação do material empírico, recorreu-se à Análise de Conteúdo.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as representações sociais dos pedagogos — técnicos administrativos em educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais — acerca de sua atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, analisando em que medida essas representações orientam seus discursos acerca das práticas desenvolvidas na

Educação Profissional e Tecnológica.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos: identificar o perfil dos pedagogos do IFMG, incluindo sua trajetória formativa e profissional; levantar as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos institucionais, como editais, instruções normativas, legislações e informações disponíveis nos sites oficiais do IFMG; mapear as representações sociais dos pedagogos — servidores técnico-administrativos em educação no âmbito da instituição — sobre sua atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais; analisar os discursos desses profissionais sobre suas práticas na Educação Profissional e Tecnológica, buscando elementos que evidenciem suas percepções, desafios e contribuições no contexto institucional; e elaborar e avaliar um Produto Educacional, em formato de guia teórico-reflexivo, fundamentado nos resultados da pesquisa, com o propósito de promover reflexões e debates entre pedagogos sobre sua atuação e suas práticas profissionais na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto ao seu alcance, a investigação concentrou-se no contexto do IFMG e nas representações sociais de pedagogos que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, não tendo como propósito generalizar seus resultados para todos os profissionais ou instituições da Educação Profissional e Tecnológica. Entre as limitações do estudo, considera-se a própria delimitação institucional da pesquisa, bem como o fato de as práticas profissionais terem sido apreendidas principalmente a partir dos discursos dos participantes e dos documentos analisados, sem observação direta do cotidiano de trabalho. Tais limites delimitam o contexto no qual os resultados devem ser compreendidos e, ao mesmo tempo, apontam possibilidades para a realização de novas investigações em outros contextos da EPT.

Para responder à questão proposta e alcançar os objetivos estabelecidos, esta dissertação foi organizada em capítulos que procuram articular os diferentes momentos da investigação. Após esta Introdução, o Referencial Teórico apresenta as bases conceituais e históricas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a Teoria das Representações Sociais e as discussões acerca da atuação dos pedagogos nesse campo, oferecendo os fundamentos que sustentam a interpretação do objeto investigado. Na sequência, o capítulo dedicado à Metodologia caracteriza o campo e os participantes da pesquisa e descreve a abordagem adotada, os instrumentos de produção de dados, os procedimentos éticos e a Análise de Conteúdo

empregada no tratamento e na interpretação do material empírico.

O capítulo de Análise dos Dados e Discussão apresenta o perfil dos participantes e examina os resultados produzidos nas diferentes etapas da investigação, articulando os achados aos fundamentos teóricos que orientam o estudo. Em seguida, o capítulo dedicado ao Produto Educacional apresenta sua concepção, processo de elaboração, organização e avaliação, evidenciando a relação entre o guia teórico-reflexivo, os resultados da pesquisa e as bases conceituais da EPT. Por fim, nas Considerações Finais, são retomados a questão de pesquisa e os objetivos propostos, sintetizados os principais resultados e apresentadas as contribuições, os limites e os possíveis desdobramentos da investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um campo marcado por desafios teóricos, institucionais e práticos. Minha experiência profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) evidenciou a complexidade e, em determinadas situações, a indefinição desse papel, associadas às contradições identitárias presentes na formação inicial em Pedagogia. A insuficiência de diretrizes institucionais claras acerca das funções e responsabilidades desse profissional na EPT reforça, portanto, a necessidade de investigar as percepções que orientam suas práticas e os significados atribuídos à própria atuação.

A literatura aponta fragilidades conceituais na formação pedagógica, conforme assinala Libâneo (2006), cujos efeitos também podem ser observados nas atribuições genéricas estabelecidas em editais e outros documentos institucionais. No IFMG, as experiências que culminaram na constituição do Grupo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (GPTAE) demonstraram que essas inquietações não eram individuais, mas compartilhadas por pedagogos de diferentes unidades. Esse contexto evidencia a relevância de compreender como tais profissionais constroem e compartilham representações sociais sobre sua atuação na EPT.

Na Educação Profissional e Tecnológica, o pedagogo pode atuar como mediador do processo formativo e como intelectual orgânico, articulando princípios educativos, demandas sociais e especificidades do mundo do trabalho. Segundo Baldan e Lima (2020), cabe a esse profissional organizar, analisar e implementar ações que promovam essa articulação sem perder de vista a formação humana integral. Sua atuação, portanto, não se restringe à organização curricular: abrange também a construção coletiva de práticas educativas inclusivas, críticas e potencialmente transformadoras, comprometidas com a superação de uma formação reduzida às exigências imediatas do mercado de trabalho.

Este estudo fundamenta-se nas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1978, 2015), e em pesquisas sobre a atuação do pedagogo na EPT, especialmente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A articulação entre esses eixos permite compreender, de um lado, os princípios formativos que orientam a EPT e, de outro, os processos pelos quais os pedagogos

interpretam sua função e atribuem sentido às práticas desenvolvidas no cotidiano institucional. Esses fundamentos são apresentados nas subseções seguintes.

2.1 Bases Conceituais da Educação Profissional no Brasil

Saviani (2008) compreende a educação como condição essencial à formação e à promoção do ser humano. Entretanto, o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, desde suas primeiras manifestações no século XIX, revela a permanência da dualidade educacional, expressão, no campo formativo, da própria dualidade social (Ramos, 2017). Kuenzer (2007) caracteriza essa estrutura pela coexistência de uma educação acadêmica e intelectualizada, destinada às elites, e de outra voltada aos trabalhadores, centrada no aprendizado instrumental do fazer. Para Ramos (2017), essa separação está enraizada na contradição entre capital e trabalho e se institucionaliza quando a escola fragmenta a unidade ontológica entre trabalho e educação própria da produção da existência humana.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual incorporou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e as Escolas Agrotécnicas Federais. A criação dos Institutos Federais (IFs) reflete o comprometimento e o papel do Estado brasileiro como formulador de políticas voltadas para a educação profissional e o desenvolvimento regional (Castro; Plácido; Medeiros, 2023). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação escolar desempenha um papel estratégico na construção de uma nação, abrangendo dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse cenário, os Institutos Federais pretendem proporcionar uma formação integral aos estudantes, englobando tanto a formação cultural geral quanto a preparação profissional específica.

A formação oferecida pelos Institutos Federais não pode ser reduzida à qualificação imediata para o trabalho, pois essa compreensão restringe as finalidades sociais e educativas da EPT. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 57–58) assinalam que “o conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas”. Nessa perspectiva, o currículo deve vincular-se a um projeto de desenvolvimento que ultrapasse a geração de trabalho, emprego e renda e incorpore ações sociais orientadas à melhoria da qualidade de vida da

população. A distinção entre mercado de trabalho e mundo do trabalho é, portanto, decisiva: o primeiro se refere às relações produtivas de compra e venda da força de trabalho, enquanto o segundo abrange o conjunto das atividades humanas mediante as quais a existência social é historicamente produzida. Com base em Rodrigues (2001), Ciavatta (2023) esclarece:

> (...) porque dizer mercado de trabalho não é o mesmo que dizer mundo do trabalho. Este inclui todas as atividades humanas, a história como produção social da existência; enquanto o mercado de trabalho diz respeito às atividades produtivas, ao campo da produção, reprodução e acumulação do capital, à compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores. As empresas passaram a exigir comportamentos, disciplina, qualificações não previstas pela educação familiar, lembrando que os processos educativos não ocorrem apenas na escola, mas também nos espaços informais da educação para o trabalho, para a cidadania, para a cultura, nos movimentos sociais e em suas organizações. (Ciavatta, 2023, p. 5)

Neste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) concebida para os Institutos Federais de Educação tem como objetivo formar um "ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos" (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 14). Essa perspectiva valoriza a omnilateralidade, isto é, uma formação que abrange e desenvolve os principais aspectos que conectam o indivíduo à sociedade. Entre esses aspectos, destacam-se o trabalho, considerado tanto em sua dimensão ontológica quanto econômica; a cultura, como elemento orientador que expressa valores e costumes; e a ciência, entendida como o conjunto das produções intelectuais acumuladas ao longo do desenvolvimento humano. Esse modelo propõe uma "educação como totalidade social", superando a separação entre aqueles que concebem o trabalho e os que, de forma cada vez mais fragmentada, executam e concretizam essa atividade intelectual (Brasil, 2007, p. 39).

Mas, embora existam legislações específicas que busquem consolidar os Institutos Federais como um instrumento contra-hegemônico, atuando para reduzir a segmentação social e educacional por meio de uma abordagem omnilateral, o sistema capitalista explorador continua a agir para dificultar o “acesso ao conhecimento sistematizado à classe trabalhadora” (Ramos, 2017). Mesmo que essa classe produza conhecimento e cultura, essenciais para a existência social da humanidade, ela é frequentemente “interditada pelo conservadorismo da classe dominante” (Ramos, 2017, p. 21–22). Nesse contexto, como ilustração de uma disputa entre modelos educacionais — integral ou fragmentado — é possível refletir sobre as palavras de

Moura (2013), que alerta quanto a um dos principais pilares do IF: o Ensino Médio Integrado (EMI).

> [...] é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade. Apesar disso, como não se pode esquecer em nenhum momento de que a realidade concreta se impõe, importa evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens. (Moura, 2013, p. 12)

Mais do que o formato de oferta, considera-se essencial uma nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que promova a valorização e a integração entre trabalho e educação, enfrentando a persistente fragmentação escolar em uma proposta de reforma contra-hegemônica ao sistema capitalista exploratório. Neste sentido, Matozinhos, Rodrigues e Oliveira (2024) constatam:

> Como podemos observar, a formação humana integral por meio do Ensino Médio Integrado ao Técnico conta com uma base muito bem elaborada, porém sua realização esbarra em estruturas densas da nossa sociedade, como o capitalismo. É uma proposta revolucionária e, como tal, necessita suplantar padrões enraizados no pensar e no agir da nossa sociedade. O pensamento em voga para a EPT, nos IFs, ainda é fortemente influenciado pelo industrialismo e o economicismo, preocupando-se sobremaneira com os setores produtivos e de serviços, com as demandas empresariais, enquanto dedica pouca atenção para com o educando, trabalhador ou futuro trabalhador. A aflição com este último resume-se, na maioria das vezes, em torná-lo empregável, flexível para o mercado, em detrimento de se tornar um ser integral, preparado para o mundo do trabalho. (Matozinhos, Rodrigues e Oliveira, 2024, p. 118 e 119)

A perspectiva defendida para a EPT preserva e promove a omnilateralidade, entendida como uma formação que desenvolve, de modo articulado, as principais dimensões da relação do indivíduo com a sociedade: o trabalho, em seus sentidos ontológico e econômico; a cultura, como expressão de valores e modos de vida; e a ciência, como produção intelectual historicamente acumulada. Trata-se, assim, “de compreender a educação como totalidade social” (Brasil, 2007, p. 39), com vistas a superar a separação entre os sujeitos que concebem o trabalho e aqueles que o executam de forma fragmentada. Embora esse projeto ainda encontre obstáculos à sua efetivação, a Teoria das Representações Sociais oferece elementos para compreender como os atores institucionais, entre eles os pedagogos, interpretam seus princípios e orientam as ações destinadas à sua realização.

Com base nas análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003), Moura (2007) e Frigotto (2007), defende-se a integração entre a formação básica e a educação

científica e técnica como condição para enfrentar as descontinuidades históricas e a dualidade que marcam a EPT. Nessa perspectiva, separar técnica e política, assim como interesses particulares e universais, significa desconsiderar que toda prática técnica se inscreve em relações sociais e escolhas políticas. A integração, portanto, não constitui mera justaposição curricular, mas uma concepção de formação que possibilita compreender de forma articulada a natureza e o mundo humano. Seu horizonte é assegurar a todas as pessoas, independentemente de sua origem social, religião, posicionamento político, raça ou cor, o acesso aos conhecimentos mais avançados produzidos pela sociedade.

Neste sentido, Saviani (1989) propõe uma reflexão significativa sobre a função das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na sociedade, destacando-as como uma via para superar a histórica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual:

> A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. Também permite que se ultrapasse essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. À medida em que o processo de trabalho, historicamente, liberta os homens do jugo da natureza do trabalho braçal, transferindo progressivamente para as máquinas esse tipo de trabalho, essa transferência para as máquinas nada mais é do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem. (Saviani, 1989, p. 15-16)

Nesse contexto, o pedagogo na EPT desempenha um papel essencial ao elaborar propostas educativas que sejam críticas e transformadoras. O trabalho do pedagogo vai além da qualificação para o desempenho profissional, focando na formação de indivíduos críticos, conscientes e autônomos, engajados na promoção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

As reflexões sobre a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil e sobre os princípios da formação humana integral evidenciam o desafio de articular criticamente trabalho e educação. A compreensão desse desafio, contudo, não se esgota no exame das normas legais e das formulações teóricas, pois exige investigar como tais princípios são interpretados e concretizados nas práticas cotidianas da Rede Federal. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, abordada na subseção seguinte, oferece o aporte teórico necessário para analisar os conhecimentos, significados e referências compartilhados que orientam os discursos e as práticas dos pedagogos atuantes nos cursos técnicos integrados.

2.2 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, com a publicação do livro “La psychanalyse, son image et son public”. Essa obra foi revisada para uma segunda edição em 1976 e, em 1978, traduzida para o português com o título “Representações Sociais da Psicanálise”. Nela, Moscovici (1978) realiza uma análise crítica e uma releitura de sociólogos como Weber, Simmel e Durkheim, incorporando à teoria conceitos psicológicos além dos sociais. Segundo Moscovici (2015), a principal crítica à perspectiva de Durkheim sobre as representações sociais é que este as interpreta de maneira concreta e estática, sem considerar os fenômenos sociais dinâmicos que emergem continuamente a partir das transformações humanas e sociais, como explicado por Silva (2019).

Embora Moscovici (1978, 2015) divirja parcialmente do conceito de representações coletivas de Durkheim, ele reconhece a relevância dessa teoria para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais. Essa teoria aborda um conhecimento que se forma por meio da interação e comunicação entre os sujeitos, sendo necessário considerar as vivências cotidianas para dar significado a esse conhecimento. As representações sociais, segundo Moscovici (1978, 2015), se estruturam ao entrar em equilíbrio com outros saberes. Sua função é fazer emergir, dos “processos de intersubjetividade do cotidiano do mundo social” (Silva, 2019, p. 39), a comunicação entre os indivíduos e os comportamentos sociais.

Conforme Moscovici (1978, 2015), as representações sociais são construções coletivas produzidas nas interações e condicionadas pelos contextos culturais, históricos e sociais dos grupos. Elas permitem atribuir sentido às experiências individuais e coletivas e tornar familiar aquilo que se apresenta como estranho ou desconhecido. Esse processo ocorre principalmente por meio da ancoragem e da objetivação. A ancoragem classifica e integra a novidade a categorias, valores e conhecimentos já compartilhados pelo grupo; a objetivação, por sua vez, transforma ideias abstratas em imagens e significados concretos, tornando-as reconhecíveis no cotidiano. A polifasia cognitiva explica ainda a coexistência, no mesmo grupo ou indivíduo, de formas distintas de conhecimento e raciocínio, mobilizadas conforme as situações sociais.

Assim como posto por Jodelet (2001, p.1) a análise das representações sociais é frequentemente facilitada em diversas situações, pois “elas circulam nos discursos,

são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais". Na perspectiva de Jodelet (2001), as representações são consideradas sociais porque são elaboradas e partilhadas entre indivíduos e grupos, sendo descritas dessa maneira:

> (...) É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (Jodelet, 2001, p. 22).

Uma representação social é uma construção simbólica composta por um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou códigos. Essa formação emerge da interação de um grupo com um objeto (como um fenômeno ou evento) em um campo social que envolve esse mesmo objeto. Esse campo social é marcado pela coexistência de diversas formações simbólicas, como ideologias, valores, normas, outras representações sociais, mitos e saberes científicos, além de englobar outros objetos, instituições e, em um contexto mais amplo, diferentes grupos sociais com suas respectivas crenças e valores.

Conforme Moscovici (1978, 2015) e Jodelet (2001), as experiências individuais e coletivas, situadas em contextos históricos e sociais, participam da constituição das representações sociais. Essas representações, porém, não correspondem à simples soma de percepções individuais: constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, por meio das quais os grupos interpretam objetos, orientam práticas e comunicam posições. No caso desta pesquisa, a atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica configura-se como objeto social porque mobiliza saberes, valores, expectativas institucionais e experiências profissionais. A ancoragem permite inserir esse objeto em sistemas de pensamento já existentes, tornando-o inteligível e funcional para o cotidiano do grupo (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001).

A ancoragem desempenha um papel crucial na formação das representações sociais, atuando de duas formas para garantir sua integração no âmbito social. Por um lado, ela conecta a representação e seu objeto a uma rede de significados, permitindo situá-los em relação aos valores sociais e conferir-lhes coerência. Nesse aspecto, a ancoragem tem uma função central ao inserir a representação no sistema

de ideias preexistentes, ou seja, em um pensamento já estruturado. Por meio de “um processo de memória, o pensamento em construção se baseia no pensamento já constituído para incorporar a novidade em molduras conhecidas e familiares” (Jodelet, 2001, p. 18).

Por outro lado, a ancoragem também desempenha um papel na aplicação prática do conhecimento, conferindo-lhe utilidade para interpretar e gerir o ambiente, estabelecendo assim uma ligação com o processo de objetivação. A “naturalização” dessas ideias as transforma em realidades tangíveis, fáceis de entender e utilizar para influenciar o mundo e interagir com os outros. Além disso, a estrutura criativa da representação passa a ser um guia interpretativo e, por meio de uma “generalização funcional”, uma teoria de base para compreender a realidade (Jodelet, 2001, p. 19).

De modo geral, as representações sociais podem ser compreendidas como formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, utilizadas pelos sujeitos e grupos para interpretar objetos, acontecimentos e relações presentes na vida cotidiana. Longe de constituírem ferramentas meramente psicológicas ou estereotipadas, elas articulam dimensões cognitivas, simbólicas e sociais e orientam modos de nomear, compreender e agir sobre a realidade. Como os indivíduos não se encontram isolados, mas participam de redes de interação e comunicação, as representações são continuamente construídas, negociadas e transformadas. Jodelet (2001) descreve esse processo nos seguintes termos:

> Eis por que construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. (Jodelet, 2001, p. 1)

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, as representações sociais são particularmente relevantes porque orientam as formas pelas quais educadores e estudantes interpretam as finalidades da formação e se posicionam diante das práticas institucionais. Representações que associam a educação técnica exclusivamente à preparação para o trabalho podem reforçar práticas fragmentadas; outras, vinculadas à formação humana integral, podem sustentar ações que articulem

trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A Teoria das Representações Sociais possibilita, assim, analisar as dinâmicas simbólicas subjacentes a esses discursos e compreender como elas interferem nas escolhas e práticas dos pedagogos (Triani, 2021).

Além disso, as representações sociais desempenham um papel crucial na mediação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Para os pedagogos, a interpretação das teorias educacionais está imersa em um universo de significados compartilhados que influenciam como essas teorias são apropriadas e implementadas na escola. Por exemplo, as representações sociais sobre metodologias ativas ou práticas inclusivas podem variar significativamente entre diferentes grupos de educadores, refletindo suas experiências pessoais, formações profissionais e o contexto sociocultural em que estão inseridos (Siqueira; De Castro Wiziack; Zanon, 2022).

2.3 Pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica

A presença do pedagogo no campo da educação profissional ocupa um espaço de crescente relevância, dada a necessidade de articular práticas pedagógicas que promovam uma formação integral e omnilateral dos estudantes. Esse profissional, ao mediar o processo educativo, desempenha um papel estratégico na construção de conhecimentos que conectam o aprendizado técnico às competências humanas, culturais e sociais.

Na Educação Profissional, o pedagogo atua como mediador do processo formativo, desempenhando o papel de intelectual orgânico ao articular práticas pedagógicas alinhadas às demandas sociais e às especificidades do mundo do trabalho. Segundo Baldan e Lima (2020), esse profissional planeja, reflete e executa ações que buscam conciliar os princípios educativos com as exigências do mundo do trabalho, sem perder de vista a formação humanizadora. No entanto, é importante considerar que suas práticas não são neutras: elas são atravessadas pelas representações sociais que o pedagogo constrói sobre o próprio trabalho, sobre os estudantes e sobre o papel da escola. Tais representações influenciam diretamente suas escolhas pedagógicas, como interpreta as políticas institucionais e a maneira como compreende a integração entre formação técnica e formação humana. Assim, ao intervir na estruturação do currículo, o pedagogo também se posiciona frente a

disputas simbólicas e ideológicas que permeiam a EPT, contribuindo para práticas educativas inclusivas, críticas e potencialmente transformadoras.

Além disso, o pedagogo exerce um papel essencial na inclusão de sujeitos historicamente marginalizados no ambiente educacional e no mundo do trabalho. Sua prática se pauta na promoção de condições que assegurem a permanência e o sucesso dos alunos, considerando as diversas realidades sociais e econômicas. Nesse contexto, o estudo de França (2023) destaca que a intervenção pedagógica no ensino técnico requer um olhar atento às especificidades dos estudantes, criando estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno. Tal abordagem permite que o pedagogo atue como um agente de transformação social, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (França, 2023).

A atuação do pedagogo na educação profissional também está intimamente ligada à gestão pedagógica. Nesse âmbito, Barros e Francy (2022) apontam que ele organiza e articula as ações pedagógicas, garantindo a integração entre os diversos componentes curriculares e as demandas do contexto socioeconômico. Esse trabalho envolve a análise crítica das práticas educativas, a construção coletiva de propostas pedagógicas e o acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico dos estudantes. Dessa forma, o pedagogo não apenas contribui para a melhoria da qualidade do ensino, mas também promove uma visão ampla e integrada da formação profissional (Barros e Francy, 2022).

Outra dimensão importante da atuação do pedagogo na educação profissional é sua contribuição para a formação continuada dos docentes. Conforme observado por Conceição e Machado (2022), o pedagogo desempenha um papel crucial no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, especialmente no que diz respeito à inclusão e à permanência de estudantes com deficiência. Esse processo inclui a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, a adaptação de materiais didáticos e a construção de ambientes educativos que valorizem a diversidade e a equidade. Assim, o pedagogo atua como um facilitador do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação inclusiva e acessível para todos (Conceição e Machado, 2022).

No contexto das instituições de ensino técnico e tecnológico, o pedagogo desempenha uma função essencial na articulação entre os valores da educação popular e as exigências da formação profissional. Urbanetz e Bastos (2021) ressaltam

a importância de uma abordagem freireana na educação profissional, que valorize a dialogicidade, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o pedagogo é um articulador de práticas educativas que promovem a autonomia e a emancipação dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de suas trajetórias formativas e atuem como agentes de transformação em suas comunidades (Urbanetz e Bastos, 2021).

Por fim, é importante destacar que o papel do pedagogo na educação profissional está intrinsecamente relacionado à construção de uma formação crítica e anticolonial. Nascimento (2021) salienta que a história da educação profissional no Brasil é marcada por desafios e contradições, requerendo uma atuação pedagógica que questione os modelos coloniais e promova a valorização dos saberes locais e das culturas populares. Nesse contexto, o pedagogo desempenha uma função estratégica na elaboração de propostas educativas que dialoguem com as realidades dos estudantes, promovendo uma formação que respeite e valorize a diversidade cultural e social do país (Nascimento, 2021).

2.3.1 Pedagogia e pedagogos

A pedagogia, enquanto campo do saber e prática educativa, apresenta uma trajetória histórica que remonta à própria origem das sociedades humanas. Desde os primórdios, as comunidades buscaram transmitir conhecimentos, valores e tradições às gerações futuras, estabelecendo as bases do que hoje reconhecemos como práticas pedagógicas. Essa história é marcada por transformações profundas, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo.

Na Grécia Antiga, a Pedagogia começou a ganhar contornos mais filosóficos e reflexivos. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles estabeleceram as bases de uma educação que visava formar cidadãos virtuosos e capazes de participar ativamente na vida pública. Sócrates defendia o diálogo como método educativo, promovendo a reflexão crítica e a busca pelo autoconhecimento. Platão, por sua vez, idealizou um modelo educativo estruturado em sua obra “A República”, em que a educação era vista como essencial para alcançar a justiça e a harmonia social. Aristóteles, por fim, destacou a importância de uma educação equilibrada, que contemplasse tanto o desenvolvimento intelectual quanto o físico e o moral (Baldan e Lima, 2020).

Com o advento do Império Romano, a pedagogia assumiu características mais pragmáticas, voltadas para a formação do cidadão e do administrador. A retórica e o direito tornaram-se os pilares do ensino, refletindo a necessidade de formar oradores e legisladores aptos a atuar no contexto político e jurídico do império. Nesse período, a educação era predominantemente elitista, restringindo-se às classes abastadas. A pedagogia, nesse contexto, consolidou-se como uma ferramenta de poder e controle, reafirmando as desigualdades sociais e políticas (França, 2023).

A Idade Média trouxe novas perspectivas para a pedagogia, agora profundamente influenciada pela Igreja Católica. O ensino passou a ser conduzido principalmente em monastérios, catedrais e universidades medievais, com um currículo centrado no *trivium* (gramática, lógica e retórica) e no *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). A educação medieval estava alinhada aos valores religiosos, enfatizando a formação espiritual e moral dos indivíduos. Pensadores como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino desempenharam um papel crucial na articulação entre a fé e a razão, influenciando significativamente as práticas pedagógicas da época (Barros e Francy, 2022).

O Renascimento representou uma ruptura com as concepções pedagógicas medievais, promovendo um retorno aos valores clássicos e uma valorização do ser humano como centro do conhecimento. Esse movimento, conhecido como humanismo renascentista, trouxe uma abordagem mais secular e científica para a educação. Pedagogos como Erasmo de Roterdã e Comenius foram influentes nesse período, defendendo uma educação universal e acessível. Comenius, em particular, é considerado o “pai da didática” por sistematizar métodos de ensino em sua obra “Didática Magna”, propondo uma pedagogia baseada na observação, na experimentação e na adequação ao desenvolvimento cognitivo das crianças (Conceição e Machado, 2022).

Com o advento da Modernidade, a pedagogia continuou a se transformar, acompanhando as mudanças sociais, econômicas e políticas do período. A Revolução Industrial trouxe consigo uma nova demanda para a educação, agora voltada para a formação de trabalhadores aptos a operar no contexto das fábricas e do capitalismo emergente. Nesse período, surgiram as primeiras escolas públicas e obrigatórias, consolidando a educação como um direito e um dever do Estado. Contudo, essa educação ainda era marcada por práticas disciplinares e autoritárias, refletindo as exigências de ordem e controle impostas pela sociedade industrial (Urbanetz e

Bastos, 2021).

No século XIX, pensadores como Pestalozzi, Froebel e Herbart contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pedagogia. Pestalozzi defendeu uma educação baseada no afeto e na valorização das experiências concretas dos alunos, enquanto Froebel é conhecido por criar o conceito de jardim de infância, propondo um modelo educativo voltado para a primeira infância. Herbart, por sua vez, sistematizou a pedagogia como uma ciência, destacando a importância de uma abordagem metodológica rigorosa para o ensino (Nascimento, 2021).

O século XX foi um período de intensa produção teórica e prática na pedagogia, marcado pelo surgimento de diversas correntes e perspectivas educativas. A Escola Nova, por exemplo, destacou a importância do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a autonomia, a criatividade e a interação social. Pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Piaget foram fundamentais nesse movimento, propondo métodos pedagógicos que privilegiavam a experiência, o interesse e o desenvolvimento natural das crianças (Viana et al., 2021).

Simultaneamente, movimentos críticos e emancipatórios ganharam força, questionando as desigualdades e os condicionamentos sociais reproduzidos pela educação tradicional. Paulo Freire, um dos principais expoentes dessa perspectiva, desenvolveu uma pedagogia libertadora voltada para a conscientização e a transformação social. Sua obra “Pedagogia do Oprimido” propõe uma educação dialógica e problematizadora, em que educadores e educandos aprendem conjuntamente, construindo conhecimentos relevantes para suas realidades concretas (Urbanetz e Bastos, 2021).

Assim, a concepção de formação humana integral, defendida como princípio estruturante da Educação Profissional e Tecnológica, encontra na obra de Paulo Freire um referencial essencial. Sua proposta de uma pedagogia libertadora, centrada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, rompe com a lógica transmissiva da educação bancária e propõe uma prática educativa voltada à autonomia, à criticidade e à transformação social (Freire, 1987). Essa abordagem fundamenta a compreensão do pedagogo como um sujeito reflexivo, comprometido com os contextos concretos dos educandos e com a superação das desigualdades históricas. É possível reconhecer traços das representações freirianas nas práticas e discursos pedagógicos, especialmente naquelas ações voltadas à inclusão, à escuta ativa e à valorização dos saberes dos estudantes.

A constituição da formação em Pedagogia no Brasil foi marcada por sucessivas redefinições acerca das finalidades do curso, dos conhecimentos considerados necessários à formação e dos campos de atuação de seus profissionais. Saviani (2004), ao reconstruir historicamente o espaço acadêmico da Pedagogia no país, demonstra que a institucionalização dos estudos educacionais no ensino superior antecedeu a criação do próprio curso, ocorrida em 1939, e esteve atravessada por diferentes compreensões acerca do estatuto e do conteúdo da Pedagogia. Essa trajetória revela que as discussões sobre a formação do pedagogo não se restringem à organização curricular, mas remetem a uma questão mais ampla: o que constitui o conhecimento propriamente pedagógico e qual profissional se pretende formar.

Desde sua criação, pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, o curso passou por diferentes configurações. Inicialmente organizado segundo a distinção entre bacharelado e licenciatura, sofreu alterações que buscaram responder às mudanças nas concepções acerca da formação e da atuação do pedagogo. Um marco importante ocorreu com o Parecer CFE nº 252/1969, que estruturou a formação por habilitações, contemplando áreas como administração escolar, supervisão, inspeção e orientação educacional. Nas décadas seguintes, esse modelo passou a ser questionado, sobretudo em razão da fragmentação da formação e da separação entre diferentes dimensões do trabalho pedagógico. O debate desenvolvido a partir das décadas de 1970 e 1980 contribuiu para a defesa de uma formação que articulasse docência, gestão e outras formas de trabalho pedagógico (Medeiros et al., 2022; Coimbra; Silva, 2024).

As mudanças ocorridas no período também podem ser observadas nas trajetórias curriculares das próprias instituições formadoras. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, por exemplo, registra a presença, na década de 1970, de habilitações voltadas à Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Reformulações posteriores deslocaram progressivamente essa organização, atribuindo maior centralidade à docência e procurando superar os efeitos da fragmentação decorrente das especializações. Embora se trate de uma experiência institucional específica, esse percurso constitui um exemplo das transformações que atravessaram historicamente a formação do pedagogo no país (UEMG, 2023).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, representou outro momento relevante

desse processo. As Diretrizes estabeleceram a licenciatura em Pedagogia e situaram a docência como elemento central da formação, compreendendo-a, entretanto, de forma articulada à participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006). A própria Resolução também incluiu, entre os campos contemplados pela formação, a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos.

A definição estabelecida pelas Diretrizes de 2006 não encerrou, contudo, os debates acerca da abrangência da formação e do campo profissional do pedagogo. Libâneo (2006), ao analisar criticamente essas Diretrizes, questiona a centralidade conferida à docência e sustenta uma compreensão da Pedagogia como campo de conhecimento que ultrapassa o exercício docente. Em perspectiva histórica, as diferentes formulações acerca da docência, da gestão, das antigas habilitações e dos demais espaços de atuação evidenciam que o currículo do curso de Pedagogia tem sido atravessado por distintas concepções acerca da própria Pedagogia e do perfil profissional a ser formado. Estudos mais recentes continuam identificando essas tensões na trajetória do curso, especialmente no que se refere à relação entre formação docente, campo de atuação e especificidade do conhecimento pedagógico (Medeiros et al., 2022; Coimbra; Silva, 2024).

Esse percurso histórico-formativo assume relevância particular quando se considera a atuação de pedagogos em espaços institucionais distintos daqueles tradicionalmente associados à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos Institutos Federais, esses profissionais atuam como servidores técnico-administrativos em educação e encontram um contexto institucional marcado pela diversidade de níveis e modalidades de ensino e pelas especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Estudos sobre pedagogos não docentes nos Institutos Federais indicam que a compreensão de sua atuação é atravessada tanto pela formação quanto pelas experiências profissionais, pelas culturas institucionais e pelas políticas educacionais presentes nesses espaços (Silva; Monteiro, 2020).

Nesse sentido, a trajetória da formação em Pedagogia oferece elementos importantes para compreender a diversidade de referências mobilizadas pelos profissionais em sua atuação. Não se trata de estabelecer uma relação linear entre determinado currículo de formação e uma maneira específica de compreender o

trabalho do pedagogo, mas de reconhecer que a formação inicial integra o repertório de conhecimentos e experiências a partir do qual esses profissionais interpretam situações, atribuições e demandas encontradas ao longo de sua trajetória. Essa perspectiva mostra-se particularmente pertinente a esta pesquisa, considerando que os pedagogos participantes foram formados em diferentes momentos históricos e curriculares e construíram, posteriormente, percursos profissionais também distintos. As relações entre essas trajetórias e os sentidos atribuídos à atuação na EPT serão retomadas na análise dos dados.

Nas últimas décadas, a pedagogia tem enfrentado novos desafios e se adaptado às demandas de uma sociedade globalizada, marcada pelo avanço tecnológico e pelas rápidas transformações culturais e econômicas. A inclusão, a sustentabilidade, a educação digital e a interculturalidade são temas centrais das práticas pedagógicas contemporâneas. Além disso, a pedagogia tem se voltado para uma abordagem mais holística e humanista, buscando promover o desenvolvimento integral dos indivíduos em todas as dimensões de suas vidas (Baldan e Lima, 2020).

O pedagogo, como profissional da educação, desempenha um papel multifacetado que vai muito além da sala de aula, abrangendo funções de planejamento, coordenação e mediação em diferentes contextos educacionais. Sua atuação é norteada por princípios éticos, competências técnicas e uma visão abrangente da formação humana, voltada para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Mas, para cumprir tais objetivos, é essencial compreender o que é ser pedagogo e quais são as características necessárias para desempenhar essa função de maneira eficaz e transformadora. Libâneo (2010) explica:

> A pedagogia ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Libâneo (2010, p. 29-30)

Ser pedagogo na contemporaneidade implica possuir um perfil que integre habilidades técnicas, emocionais e sociais. Esse profissional deve poder compreender as múltiplas dimensões do processo educativo, desde o planejamento pedagógico até a interação direta com alunos, professores e comunidades. Para isso, a empatia, a capacidade de escuta ativa e a sensibilidade às diversidades culturais, sociais e

econômicas são características fundamentais. De acordo com Baldan e Lima (2020), o pedagogo deve atuar como mediador entre os diversos agentes do processo educativo, promovendo práticas que articulem os saberes formais e informais de maneira inclusiva e dialógica.

Dentre as habilidades fundamentais do pedagogo destaca-se a capacidade de planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos contextos educacionais. Essa capacidade envolve não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também uma compreensão ampla das realidades em que os educandos estão inseridos. França (2023) destaca que o pedagogo precisa atuar como articulador de políticas e práticas educativas que promovam a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser visto como um processo contínuo e dinâmico, que se adapta às necessidades e potencialidades de cada contexto.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esses papéis adquirem características específicas, já que os pedagogos atuam em um ambiente caracterizado pela dualidade entre a formação geral e a formação técnica. Isso requer mediações constantes entre conhecimentos acadêmicos, requisitos do mundo do trabalho e direitos educacionais dos estudantes. Diante desse contexto complexificado pelas representações sociais construídas pelos pedagogos sobre sua própria função — influenciadas por suas formações educacionais prévias e experiências profissionais passadas — pode-se perceber uma influência significativa na maneira como concebem e aplicam suas abordagens pedagógicas. Essas representações não somente moldam a maneira como eles interpretam as diretrizes institucionais e as políticas educacionais; também influenciam sua postura em relação ao papel nas equipes multidisciplinares — impactando desde o planejamento pedagógico até o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos alunos da Educação Profissional Técnica.

Além disso, o pedagogo deve ser um pesquisador constante, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e buscar inovações que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem. Essa postura investigativa é essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea, marcada por transformações tecnológicas e demandas sociais cada vez mais complexas. Segundo Urbanetz e Bastos (2021), o pedagogo deve ter uma visão crítica e analítica, capaz de problematizar as práticas educativas e propor soluções que estejam alinhadas aos princípios da justiça social e

da formação integral.

Outro aspecto central do trabalho do pedagogo é sua capacidade de atuar em equipe, articulando ações conjuntas com professores, gestores e outros profissionais da educação. Nesse contexto, o pedagogo assume uma função de liderança colaborativa, promovendo o diálogo e a cooperação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Barros e Francy (2022) ressaltam que o pedagogo deve ser um facilitador de processos comunicativos, contribuindo para a construção de um ambiente educativo harmonioso e produtivo. Essa competência é particularmente importante em cenários educacionais complexos, onde o trabalho coletivo é essencial para superar os desafios e alcançar os objetivos pedagógicos.

No que se refere às práticas pedagógicas, o pedagogo deve ser um agente de transformação social, comprometido com a promoção da cidadania, da autonomia e da emancipação dos educandos. Isso significa que suas ações devem ir além da mera transmissão de conhecimentos, englobando a formação de valores, atitudes e competências que preparem os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Nascimento (2021) enfatiza que o pedagogo deve promover uma educação crítica e contextualizada, que dialogue com as realidades dos educandos e valorize os saberes populares e culturais.

A formação continuada é outro aspecto crucial na atuação do pedagogo. Conceição e Machado (2022) apontam que, em um mundo em constante transformação, o pedagogo deve estar sempre em busca de atualização e aprimoramento profissional. Isso envolve tanto a participação em cursos e eventos de formação quanto a realização de estudos e pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento na área da educação. A formação continuada não é apenas um requisito técnico, mas também um compromisso ético com a qualidade e a relevância da prática pedagógica.

O pedagogo desempenha papel relevante na articulação de estratégias institucionais destinadas a favorecer o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em colaboração com professores, gestores e demais profissionais. Sua atuação requer conhecimentos sobre educação inclusiva e disposição para reconhecer as singularidades físicas, cognitivas e sociais dos educandos. Segundo Barros e Francy (2022), esse profissional pode contribuir para a defesa dos direitos educacionais e para a construção de práticas que respeitem as especificidades dos estudantes e promovam uma aprendizagem significativa e equitativa.

No contexto da educação profissional, o pedagogo assume uma função ainda mais estratégica, ao ser responsável por articular as demandas do mundo do trabalho com as necessidades formativas dos educandos. Baldan e Lima (2020) destacam que o pedagogo na educação profissional deve ser um intelectual orgânico, capaz de mediar as relações entre os saberes técnico-científicos e as competências humanas e sociais. Na perspectiva sociocultural, os discursos e práticas pedagógicas não se limitam a técnicas de ensino, mas incorporam uma dimensão crítica e emancipadora, promovendo a integração dos sujeitos no mundo do trabalho e na sociedade, de forma mais consciente. O pedagogo assume um papel de mediador do processo educativo, desenvolvendo práticas que fomentem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Esse trabalho é atravessado por desafios relacionados à pluralidade cultural e social, exigindo uma formação humanística sólida e uma compreensão aprofundada das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes no âmbito da educação profissional (Baldan; Lima, 2020).

Ao analisar discursos e práticas na perspectiva sociocultural, torna-se indispensável considerar as representações sociais compartilhadas pelos pedagogos, pois elas oferecem referências para interpretar situações institucionais e orientar ações profissionais. Essas representações são construídas e reconstruídas nas interações cotidianas, nas trajetórias formativas e nas experiências de trabalho, em diálogo com as expectativas dos estudantes, das equipes e da instituição. Na Educação Profissional e Tecnológica, tal dinâmica exige reconhecer a complexidade do mundo do trabalho e articular os conhecimentos científicos aos saberes populares, artísticos, culturais e contextuais dos estudantes (França, 2023).

Entre as competências essenciais do pedagogo está a capacidade de articular o planejamento, a implementação e a avaliação das práticas educativas às características concretas de cada contexto. Essa atuação requer tanto domínio técnico-pedagógico quanto compreensão das condições sociais, culturais e institucionais que atravessam a experiência dos estudantes. Conforme França (2023), cabe ao pedagogo colaborar na articulação de políticas e práticas comprometidas com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, o planejamento constitui um processo coletivo, contínuo e passível de revisão, orientado pelas necessidades e potencialidades identificadas no cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA

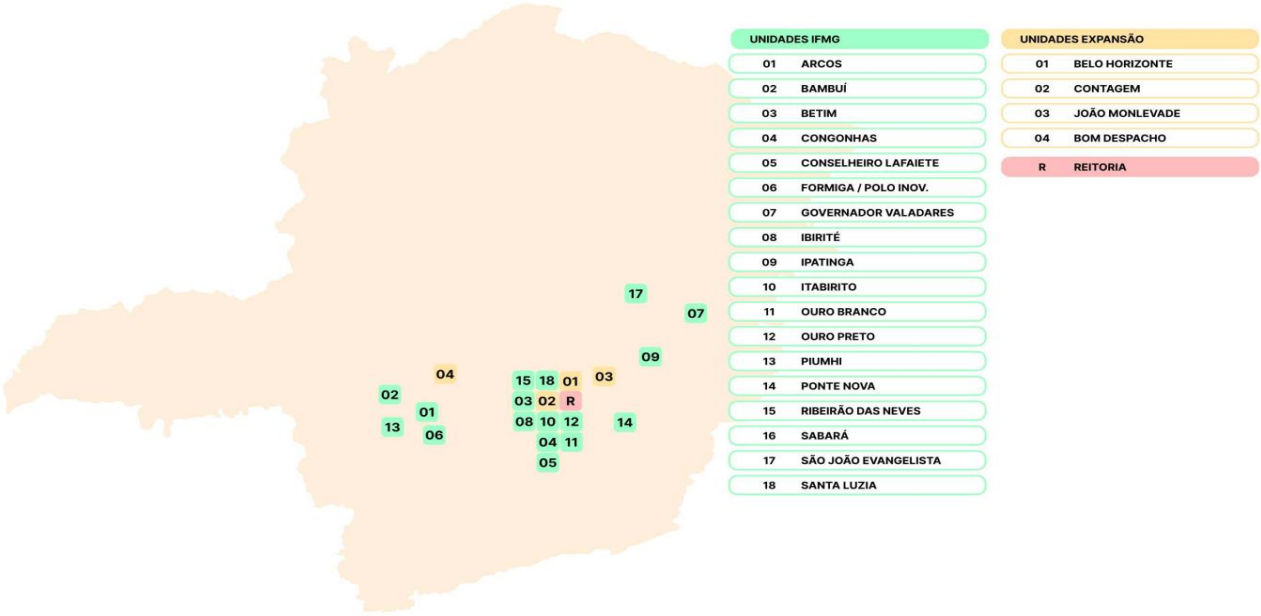
Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para investigar as representações sociais dos pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. A investigação, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter exploratório, foi delineada como estudo de caso e articulou pesquisa documental, Questionário Sociocultural e entrevistas semiestruturadas. Após a caracterização do campo e dos participantes, são descritas as etapas e os instrumentos de produção dos dados, os procedimentos éticos e a organização analítica fundamentada na Análise de Conteúdo, em diálogo com a Teoria das Representações Sociais e com as bases conceituais da EPT.

3.1 Campo da pesquisa e participantes

A pesquisa para este estudo foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o IFMG caracteriza-se como uma instituição pública de educação profissional e tecnológica, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e científica.

Estruturado na forma *multicampi*, o IFMG oferta cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, abrangendo desde a educação básica e técnica até a educação superior e a pós-graduação. Sua reitoria, sediada em Belo Horizonte, é responsável pela articulação administrativa e acadêmica das unidades que compõem a instituição. Atualmente, o IFMG conta com 18 *campi* (figura 01) em funcionamento, um Polo de Inovação e quatro novos *campi* em processo de implantação, localizados nos municípios de Belo Horizonte, Bom Despacho, Contagem e João Monlevade.

Figura 01 Composição do IFMG



Fonte: Relatório de Gestão IFMG 2025[1]

Inicialmente, o recorte considerou os *campi* do IFMG que ofertavam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Durante o levantamento dos potenciais participantes, identificou-se que os *campi* Arcos e Ibirité não contavam com pedagogos no cargo durante o ano de 2025. Dessa forma, foram convidados a participar do estudo os pedagogos efetivos e em exercício nos 15 *campi* do IFMG, situados nos municípios de Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista,[2] que atuam diretamente com o ensino dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esse recorte, em relação aos pedagogos atuantes no Ensino Médio, visa atender à delimitação de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Esperava-se que pelo menos um pedagogo de cada *campus* tivesse interesse em participar da pesquisa, mas, ao longo da investigação, foram identificados dois *Campi* que não contavam com este profissional

[1]Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/arquivos-relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2025-diagramado.pdf. Acesso em julho de 2026.

[2] Atualmente, o IFMG conta com 18 *campi* em funcionamento. Como a pesquisadora atua como única pedagoga do *Campus* Conselheiro Lafaiete, esta unidade foi excluída da pesquisa, a fim de preservar a imparcialidade na coleta e análise dos dados. Os *campi* Arcos e Ibirité não possuíam pedagogos de cargo atuando durante o ano de 2025.

em seu quadro de servidores.

De acordo com o levantamento feito no Painel Estatístico de Pessoal (PEP), no momento da coleta de dados o Instituto Federal de Minas Gerais possuía 31 servidores no cargo, sendo 27 distribuídos em 16 *campi*, aqui incluindo o *Campus* Conselheiro Lafaiete, e 04 na reitoria. Os *campi* Arcos e Ibirité não possuíam pedagogos de cargo atuando durante o ano de 2025. Aos pedagogos das demais unidades foi apresentada a proposta de pesquisa, via e-mails institucionais e via Coletivo GPTAE, através do grupo de *Whatsapp* criado para facilitar a comunicação entre esses profissionais e os técnicos em assuntos educacionais do IFMG.

A participação dos pedagogos e das pedagogas do IFMG na etapa inicial da pesquisa mostrou-se expressiva, com o registro de 26 respostas ao Questionário Sociocultural. Ao final do questionário, os participantes puderam manifestar interesse em participar da etapa seguinte da pesquisa. A partir dessa manifestação e da disponibilidade dos profissionais, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas. Esse conjunto de dados mostrou-se adequado aos objetivos da investigação, pois possibilitou caracterizar o perfil dos profissionais e apreender as representações sociais por eles construídas acerca de sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

3.2 Abordagem, natureza e delineamento da pesquisa

A metodologia adotada neste estudo justifica-se pela complexidade e pela especificidade do objeto investigado: as representações sociais dos pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Optou-se por uma abordagem qualitativa, porque ela permite compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Conforme Yin (2016), uma das características centrais da pesquisa qualitativa é a capacidade de representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo (Yin, 2016, p. 28).

De modo complementar, Minayo (2001) assinala que essa abordagem explora o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondente a uma dimensão das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21–22). Assim, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para apreender as nuances das percepções e experiências dos pedagogos, que não seriam suficientemente

exploradas por métodos quantitativos.

A pesquisa caracterizou-se como aplicada, pois buscou produzir conhecimentos relacionados à prática pedagógica no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especialmente mediante reflexões sobre a atuação dos pedagogos na EPT. Como desdobramento da investigação, foi elaborado um produto educacional em formato de guia teórico-reflexivo, cujo processo de construção e avaliação é apresentado em capítulo específico.

Teve, ainda, um caráter exploratório conforme aponta Gil (2008), ao destacar que esse tipo de pesquisa visa desenvolver, esclarecer e ajustar conceitos e ideias, possibilitando a formulação de problemas mais específicos ou de hipóteses passíveis de investigação em estudos futuros, além de oferecer uma visão ampla e preliminar do fenômeno. Tal caracterização justificou-se pela necessidade de investigar um tema ainda pouco explorado na literatura: os discursos e as práticas dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), examinados a partir de suas próprias representações sociais. Desse modo, o estudo abriu possibilidades para pesquisas futuras e forneceu percepções iniciais sobre as representações sociais desses profissionais.

Na fase inicial, a pesquisa priorizou a contextualização teórica do estudo, que permitiu, posteriormente, a construção de uma análise crítica dos conceitos e das teorias que fundamentaram as discussões sobre representações sociais, atuação do pedagogo e bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa documental complementou essa análise crítica, mediante o exame detalhado de editais, legislações e documentos institucionais que definissem ou influenciassem as atribuições do pedagogo, oferecendo base empírica para compreender os efeitos dessas normas sobre a prática profissional. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental:

> (...) assemelha-se à pesquisa bibliográfica em muitos aspectos. A diferença fundamental entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto na pesquisa bibliográfica o pesquisador trabalha com material elaborado por outros autores, na pesquisa documental ele utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados segundo os objetivos da pesquisa. (Gil, 2008, p. 50).

Tratou-se, ainda, de um estudo de caso, cuja escolha metodológica se justificou pela particularidade e pela relevância do campo escolhido: o Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), com participantes pedagogos, técnicos-administrativos em educação (TAEs), atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos 15 *campi* da instituição. A delimitação desse caso possibilitou uma análise detalhada e contextualizada das representações sociais dos pedagogos, consideradas as características institucionais. De acordo com Gil (2016), essa abordagem permite compreender o fenômeno em profundidade e produzir conhecimentos que, embora específicos, podem apresentar implicações e relevância para instituições similares:

> O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permite seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. [...] pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias, quanto descritivas e explicativas. (Gil, 2016, p. 58)

Na sequência são apresentadas e aprofundadas as etapas da coleta de dados.

3.3 Etapas, instrumentos e procedimentos de produção dos dados

A produção de dados articulou a utilização de pesquisa documental à aplicação de questionário sociocultural e entrevistas semiestruturadas. A etapa documental teve como finalidade identificar como as atribuições do pedagogo são apresentadas nos documentos relacionados à atuação desse profissional no IFMG. Para tanto, foram examinados editais de concursos públicos para o cargo de Pedagogo/Área, legislações, normativas e informações disponibilizadas nos sites oficiais da instituição. Os documentos foram organizados e analisados de forma comparativa, buscando identificar as atribuições prescritas, suas recorrências, especificidades e formas de apresentação institucional. Posteriormente, os elementos identificados nessa etapa foram relacionados aos dados produzidos nas demais etapas da investigação.

O questionário sociocultural (APÊNDICE D) foi utilizado para caracterizar o perfil dos participantes, reunindo informações relativas a aspectos socioculturais, à trajetória formativa e à experiência profissional dos pedagogos participantes da pesquisa. Seu preenchimento demandou aproximadamente cinco a dez minutos. Elaborado no *Google Forms*, o instrumento reuniu questões de múltipla escolha e algumas perguntas de resposta curta. O *link* de acesso foi encaminhado aos pedagogos por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) (APÊNDICE A); após a leitura e a reflexão, os participantes registraram sua concordância ou recusa em participar da pesquisa (APÊNDICE B).

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE E) com os pedagogos do IFMG, a fim de explorar suas representações sobre a própria atuação na EPT. As entrevistas permitiram captar as vozes dos participantes e aprofundar as questões centrais da pesquisa. Realizadas *on-line*, pela plataforma *Microsoft Teams*, com câmera aberta, foram gravadas e posteriormente transcritas por meio do programa *TurboScribe*. Após a transcrição foi realizada a conferência da escrita com as falas dos entrevistados corrigindo possíveis falhas do programa. Sobre a técnica da entrevista, Ludke e Menga (2012) apontam:

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (Ludke e Menga, 2012, 34)

O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza o percurso metodológico adotado na pesquisa e reúne os principais elementos de seu delineamento.

Quadro 1: Percurso Metodológico da Pesquisa

Aspecto Metodológico	Descrição
Abordagem	Qualitativa – Compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos (Yin, 2016; Minayo, 2001).
Tipo de Pesquisa	Aplicada – Geração de conhecimento útil para a prática pedagógica na EPT.
Caráter da Pesquisa	Exploratória – Investigação de tema pouco abordado, possibilitando abertura para estudos futuros (Gil, 2008).
Estratégias Metodológicas	- Estudo de caso (Gil, 2016): IFMG como unidade do estudo de caso. - Fundamentação teórica e conceitual. - Pesquisa documental: Análise de legislações, normativas e documentos institucionais.
Instrumentos de Coleta	- Questionário Sociocultural (QSC): Traçar o perfil dos participantes (Google Forms). - Entrevistas semiestruturadas: Coleta das representações sociais dos pedagogos (Microsoft Teams).
Participantes	Pedagogos (TAEs) do IFMG atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: 26 participantes no Questionário Sociocultural e 10 nas entrevistas semiestruturadas.
Técnica de Análise dos Dados	Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; 2016): (1) Pré-análise;

	(2) Exploração do material; (3) Tratamento, inferência e interpretação dos resultados.
Ética na Pesquisa	Foram observadas as Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do CNS, com garantia de anonimato, confidencialidade e consentimento livre e esclarecido.
Forma de Apresentação dos Dados	Gráficos, quadros, tabelas, fluxogramas, esquemas e resumos.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

3.4 Procedimentos éticos

A pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando a confidencialidade, o anonimato e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes. No documento, os convidados foram devidamente informados sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos e desconfortos.

Os riscos identificados foram de ordem emocional e social: medo ou insegurança diante das perguntas da entrevista; receio de identificação pessoal ou profissional na redação e na divulgação dos resultados; vergonha ou constrangimento ao relatar experiências relacionadas à prática profissional; aborrecimento, impaciência ou cansaço físico e mental em razão da duração da entrevista; desconforto emocional ao refletir sobre situações delicadas vivenciadas no exercício da função; medo de repercussões institucionais decorrentes da exposição de opiniões ou críticas; e emoção ou fragilidade subjetiva ao narrar experiências pessoais relacionadas à atuação como pedagogo(a) na Educação Profissional e Tecnológica. Não foram identificados riscos de natureza física.

Para minimizar ou evitar esses riscos, adotaram-se as seguintes providências, em conformidade com as citadas Resoluções do CNS: Consentimento Livre e Esclarecido: todos os participantes receberam informações claras sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa e participaram somente após manifestarem concordância no TCLE; Sigilo e confidencialidade: as respostas não receberam identificação nominal e foram substituídas por códigos e pseudônimos. Na divulgação dos resultados, as informações foram apresentadas de modo a impedir o reconhecimento individual, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade; Armazenamento dos dados: os dados dos questionários eletrônicos, as transcrições e as gravações de voz foram armazenados em arquivos digitais protegidos por senha,

em HD externo, pelo prazo mínimo de cinco anos, em conformidade com o disposto nas Resoluções CNS 510/2016. Durante esse período, somente a pesquisadora e seu orientador tiveram acesso ao material, que será descartado ao término do prazo; Ambiente seguro de participação: as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual seguro e reservado, com garantia de privacidade durante a produção dos dados; Direito de desistência: os participantes puderam interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal, profissional ou acadêmico; Acolhimento em caso de desconforto: caso algum participante manifestasse desconforto emocional durante a produção dos dados, a atividade seria imediatamente interrompida, com oferta de escuta e acolhimento e possibilidade de encaminhamento a apoio institucional, se necessário.

Quanto aos benefícios, considerou-se que a colaboração dos participantes poderia trazer contribuições de caráter coletivo para a educação, ao favorecer uma melhor compreensão sobre as representações sociais dos pedagogos acerca de sua atuação e sobre a maneira como essas representações influenciam seus discursos e práticas no contexto do IFMG. Os conhecimentos produzidos poderiam, ainda, contribuir para a reflexão sobre o papel desses profissionais na formação humana integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

O TCLE foi disponibilizado por *e-mail* e no *Google Forms*. Após confirmarem a leitura, os participantes declararam ter recebido o documento integral por *e-mail*, tê-lo lido e concordado em participar da pesquisa. Os dados produzidos foram utilizados exclusivamente para finalidades acadêmicas e tratados com absoluto sigilo. O contato com os participantes e a realização da pesquisa ocorreram somente após a aprovação pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi submetido à Plataforma Brasil em 26/04/2025 e aprovado em 08/10/2025, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 89283225.9.0000.0293, conforme o Parecer n.º 7.889.323.

3.5 Organização e análise dos dados

A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais (Jodelet, 2001, 2018; Moscovici, (1978, 2015), articulados aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2016).

O material analisado na pesquisa foi constituído por fontes de diferentes naturezas. O *corpus* documental reuniu editais de concursos públicos para o cargo de Pedagogo/Área, legislações, normativas e informações disponibilizadas nos sites oficiais do IFMG relacionadas à atuação do pedagogo. Por sua vez, o material empírico produzido na pesquisa de campo foi constituído pelos dados obtidos por meio do Questionário Sociocultural e das entrevistas semiestruturadas realizadas com pedagogos do IFMG. O questionário possibilitou a caracterização do perfil sociocultural, formativo e profissional dos participantes, enquanto as entrevistas forneceram os elementos centrais para a compreensão das representações sociais construídas por esses profissionais acerca de sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Para preservar o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, favorecer uma leitura mais fluida do material, foram utilizados pseudônimos inspirados em fios e fibras têxteis. A escolha também dialoga simbolicamente com a ideia de coletividade: fios diferentes, com características próprias, podem compor uma trama sem perder suas singularidades.

A análise dos dados seguiu as três etapas propostas por Bardin (1977; 2016): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, consistiu na organização do material empírico, envolvendo a leitura flutuante das entrevistas e a constituição do corpus de análise. Esse momento possibilitou o contato inicial com os dados, favorecendo a identificação de temas recorrentes, ideias centrais e aspectos relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Nessa fase, também foram observados os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência propostos por Bardin (1977; 2016), assegurando a consistência do material analisado.

Na segunda etapa, correspondente à exploração do material, foram realizados os processos de codificação, categorização e agrupamento das unidades de sentido presentes nos discursos dos participantes. As falas foram analisadas de maneira sistemática, buscando identificar regularidades, convergências, divergências e elementos simbólicos que expressassem as representações sociais construídas pelos pedagogos a respeito da sua atuação na EPT. As categorias analíticas foram definidas a partir da articulação entre os dados empíricos e os objetivos da pesquisa, possibilitando uma compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências profissionais.

A terceira etapa compreendeu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Nessa fase, as categorias construídas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, especialmente dos conceitos da Teoria das Representações Sociais e dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo foi compreender como os pedagogos significam sua atuação profissional, quais elementos influenciam a construção dessas representações e de que forma elas se expressam em seus discursos sobre suas práticas no contexto institucional.

Os resultados obtidos permitiram identificar aspectos relacionados à trajetória formativa dos participantes, às atribuições desempenhadas no âmbito do IFMG, aos desafios enfrentados no exercício profissional e às concepções construídas acerca do papel do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica. Tais achados subsidiaram a elaboração das análises apresentadas nos capítulos seguintes e contribuíram para a construção do produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa.

A definição das categorias analíticas articulou os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e os dados produzidos nas entrevistas. Inicialmente, foram considerados os eixos temáticos decorrentes dos objetivos específicos, sobretudo os relacionados à trajetória formativa e profissional dos pedagogos, às atribuições institucionais e às representações sociais sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Durante a leitura, a codificação e a análise das entrevistas, emergiram elementos que ampliaram e ressignificaram esses eixos, possibilitando a construção de categorias e subcategorias mais representativas da realidade investigada. As categorias resultaram, portanto, de um movimento entre teoria e empiria, preservando a riqueza dos discursos dos participantes, os objetivos da pesquisa e os pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta e discute os dados produzidos ao longo da pesquisa, buscando compreender como pedagogas e pedagogos do IFMG significam sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica e de que maneira essas compreensões se relacionam com suas trajetórias, experiências e práticas no cotidiano institucional. A análise está orientada pela questão que conduziu este estudo: como e em que medida as representações sociais orientam discursos e práticas do pedagogo na EPT no IFMG?

Responder a essa questão exige ir além da descrição dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa. Significa colocá-los em relação e procurar compreender os sentidos que emergem desse conjunto. Por essa razão, documentos institucionais, dados do questionário sociocultural e entrevistas semiestruturadas são retomados neste capítulo a partir das contribuições dos referenciais teóricos que sustentam a investigação.

O primeiro movimento volta-se para as referências ocupacionais e para os documentos que descrevem ou apresentam a atuação do pedagogo. Foram consideradas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), os editais de concursos públicos do IFMG e as informações disponibilizadas nos sites oficiais dos *campi*. Como essas fontes possuem naturezas e finalidades distintas, não são tomadas como equivalentes. O interesse está justamente em perceber o que cada uma delas permite conhecer acerca do trabalho pedagógico e como, em conjunto, ajudam a compor um panorama das referências institucionais que cercam essa atuação.

Os dados do questionário sociocultural, por sua vez, permitem conhecer quem são os profissionais participantes da pesquisa. Aspectos relacionados à formação acadêmica, às experiências profissionais anteriores, ao tempo de atuação na EPT e à inserção no IFMG ajudam a situar os sujeitos cujas falas serão posteriormente analisadas. Esses dados ganham relevância quando se considera que as formas de compreender o próprio trabalho não se constroem separadamente das experiências vividas e dos contextos nos quais os sujeitos atuam.

As entrevistas semiestruturadas constituem a parte mais extensa do material analisado. Seu tratamento foi orientado pelos procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977; 2016), enquanto a interpretação dos sentidos presentes nas falas se apoia na Teoria das Representações Sociais, especialmente nas

contribuições de Moscovici (1978, 2015) e Jodelet (2001, 2018). A intenção, nesse momento, não é apresentar dez histórias profissionais separadamente, embora as singularidades dos participantes sejam consideradas. O movimento realizado procura identificar aproximações, diferenças e tensões que atravessam o conjunto das narrativas e que ajudam a compreender como esses profissionais significam sua atuação na EPT.

Esse percurso também permite aproximar dimensões que, à primeira vista, poderiam ser lidas separadamente. Aquilo que os documentos apresentam como atribuição pode ser confrontado com o que os profissionais relatam fazer; as trajetórias formativas podem ajudar a compreender determinadas referências mobilizadas nas falas; experiências recorrentes no cotidiano institucional podem revelar sentidos que não aparecem nas prescrições formais. É justamente nesse encontro entre diferentes fontes que algumas questões da pesquisa se tornam mais visíveis.

A Teoria das Representações Sociais oferece elementos para compreender esse movimento. Os sentidos atribuídos ao trabalho não decorrem somente das normas que o regulamentam ou das atribuições previstas para determinado cargo. Eles também são produzidos nas relações cotidianas, nas experiências acumuladas, nos conhecimentos compartilhados e nas situações concretas enfrentadas pelos sujeitos. Assim, interessa compreender não somente o que os pedagogos dizem sobre sua atuação, mas também os significados que sustentam essas falas e as relações que podem ser estabelecidas entre esses significados e suas práticas.

Essa leitura é realizada considerando as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica. A formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia constituem referências importantes para discutir os resultados encontrados, uma vez que a atuação pesquisada ocorre no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não se trata, portanto, de analisar genericamente a atuação do pedagogo, mas de compreendê-la em um contexto educacional específico, marcado por princípios, finalidades, sujeitos e desafios próprios.

O capítulo segue, assim, um percurso que parte das referências documentais, passa pelo perfil dos participantes e chega às representações sociais construídas acerca da atuação do pedagogo. Ao final desse caminho, espera-se que a aproximação entre documentos, trajetórias e narrativas permita compreender com maior clareza não apenas como esses profissionais descrevem o trabalho que

realizam, mas os sentidos que atribuem a ele e como tais sentidos se relacionam com suas práticas no IFMG. Os resultados aqui discutidos também forneceram elementos para a construção do Produto Educacional, que será apresentado no capítulo seguinte.

4.1 A atuação do pedagogo nas referências ocupacionais e nos documentos institucionais do IFMG

Compreender a atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica requer olhar também para os documentos que, em diferentes níveis, descrevem ou apresentam esse trabalho. Esse movimento está diretamente relacionado a um dos objetivos específicos desta pesquisa: descrever as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos institucionais, como editais, instruções normativas, legislações e informações disponíveis nos sites oficiais do IFMG.

A análise documental buscou identificar quais atribuições são explicitadas nessas fontes e de que maneira o campo de atuação do pedagogo aparece delimitado. Mais do que reunir uma lista de tarefas ou funções, interessou perceber a amplitude das formulações encontradas, suas aproximações e particularidades e, sobretudo, os elementos que posteriormente poderiam ser colocados em diálogo com as experiências relatadas pelos participantes.

Para isso, foram consideradas fontes de diferentes naturezas. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) oferece uma referência mais ampla acerca do campo ocupacional no qual o pedagogo se encontra inserido. Os editais de concursos públicos permitem observar como o IFMG apresentou formalmente as atribuições do cargo ao longo do período analisado. Já os sites oficiais dos *campi* oferecem outra perspectiva: mostram como os setores e as atividades de natureza pedagógica são organizados e apresentados publicamente nas diferentes unidades da Instituição.

Essa distinção é importante. Uma descrição ocupacional, um edital de concurso e uma página institucional não têm a mesma finalidade nem o mesmo grau de formalização e, por isso, as informações neles encontradas não podem ser tratadas como se tivessem o mesmo valor normativo. A leitura conjunta dessas fontes busca, antes, compreender o que cada uma pode revelar sobre a atuação do pedagogo e construir um panorama das referências que cercam esse trabalho no IFMG.

A partir desse panorama, torna-se possível observar não somente o que está

formalmente previsto, mas também o grau de especificidade com que a atuação é apresentada e as diferentes formas pelas quais o trabalho pedagógico ganha contornos institucionais. Esses elementos serão retomados ao longo do capítulo, quando as referências documentais forem colocadas em diálogo com o perfil e, principalmente, com as narrativas dos profissionais participantes da pesquisa.

4.1.1 O pedagogo na Classificação Brasileira de Ocupações

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) situa o Pedagogo, sob o código 2394-15, na família ocupacional 2394, denominada “Programadores, avaliadores e orientadores de ensino”. Nessa mesma família estão reunidas outras ocupações relacionadas ao trabalho pedagógico e educacional, entre elas coordenador pedagógico, orientador educacional, psicopedagogo e supervisor de ensino.

Na descrição sumária dessa família ocupacional, encontram-se atividades relacionadas à implementação, avaliação, coordenação e planejamento de projetos pedagógicos e/ou instrucionais; à participação em projetos de recuperação da aprendizagem; ao acompanhamento e à avaliação dos processos educacionais; ao atendimento às necessidades dos estudantes; à viabilização do trabalho coletivo; à organização de mecanismos de participação; e à facilitação da comunicação entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Essa descrição chama a atenção pela amplitude das atividades reunidas em torno do trabalho pedagógico. Planejamento, acompanhamento da aprendizagem, avaliação dos processos educacionais, trabalho coletivo e comunicação aparecem associados a uma atuação que envolve diferentes sujeitos e dimensões do processo educativo. A CBO apresenta, assim, um campo ocupacional que não se limita a uma tarefa específica nem se concentra exclusivamente no acompanhamento dos estudantes, abrangendo também ações relacionadas à organização e à articulação dos processos educacionais.

É preciso considerar, entretanto, os limites dessa fonte para os objetivos desta pesquisa. A CBO tem como finalidade classificar e descrever as ocupações existentes no mundo do trabalho, e as atividades apresentadas em seu relatório estão vinculadas à família ocupacional 2394. Desse modo, não seria adequado tomá-las, indistintamente, como atribuições específicas ou exclusivas do cargo de Pedagogo no IFMG.

Neste estudo, portanto, a CBO constitui uma referência inicial para a compreensão do campo ocupacional mais amplo no qual o pedagogo está inserido. A definição das atribuições no contexto investigado exige avançar para os documentos produzidos pela própria Instituição. Por essa razão, a análise volta-se, a seguir, para os editais de concursos públicos do IFMG, nos quais é possível observar como o cargo e suas atribuições vêm sendo formalmente apresentados aos profissionais que ingressam na Instituição.

4.1.2 As atribuições do pedagogo nos editais de concursos públicos do IFMG

Com o propósito de compreender como o IFMG vem apresentando formalmente a atuação do pedagogo, foram analisados os editais de concursos públicos localizados no acervo institucional. O levantamento tomou como referência o período compreendido entre 2010 e 2026, considerando a disponibilidade dos documentos na fonte pesquisada. Nesse intervalo, foram identificados seis editais de concursos para a carreira Técnico-Administrativa em Educação que contemplaram o cargo de Pedagogo: Edital nº 014/2010, Edital nº 039/2010, Edital nº 062/2013, Edital nº 056/2014, Edital nº 124/2016 e Edital nº 113/2026.

Os dois primeiros documentos foram publicados em 2010. O Edital nº 014/2010 destinou-se ao *Campus* Avançado de Ouro Preto e o Edital nº 039/2010 ao *Campus* Avançado de Ouro Preto na cidade de Betim. Nos anos seguintes, o cargo aparece no Edital nº 062/2013, referente ao *campus* Bambuí, e no Edital nº 056/2014, destinado ao provimento de diferentes cargos técnico-administrativos no IFMG. Em 2016, o Edital nº 124 voltou a contemplar o cargo de Pedagogo/Área. No conjunto documental localizado para esta pesquisa, o próximo edital identificado foi o nº 113/2026, que incluiu vaga para Pedagogo no *Campus* Formiga.

Quadro 2 – Editais de concursos públicos do IFMG que contemplaram o cargo de Pedagogo no período de 2010 a 2026

Ano	Edital	Unidade/abrangência identificada	Cargo
2010	Edital nº 014/2010	*Campus* Avançado de Ouro Preto na cidade de Ouro Branco	Pedagogo/Área
2010	Edital nº 039/2010	*Campus* Avançado de Ouro Preto na cidade de Betim	Pedagogo/Área
2013	Edital nº 062/2013	*Campus* Bambuí	Pedagogo
2014	Edital nº 056/2014	IFMG – Reitoria e *campi*	Pedagogo

2016	Edital nº 124/2016	IFMG	Pedagogo/Área
2026	Edital nº 113/2026	*Campus* Formiga	Pedagogo

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A leitura comparativa desses documentos permite perceber uma permanência na maneira como as atribuições do cargo são apresentadas ao longo do período. De forma recorrente, aparecem atividades relacionadas à construção e ao acompanhamento do projeto pedagógico, ao trabalho pedagógico coletivo, à comunicação com a comunidade escolar e ao assessoramento às atividades de ensino, pesquisa e extensão. São formulações abrangentes, que situam o pedagogo em diferentes dimensões dos processos educativos e, ao mesmo tempo, não detalham como essas ações devem se concretizar no cotidiano institucional. A análise dos conteúdos programáticos dos concursos, entretanto, acrescenta outros elementos a essa compreensão. Se a descrição das atribuições permanece relativamente ampla, os conhecimentos exigidos dos candidatos evidenciam que a especificidade da Educação Profissional e Tecnológica esteve presente desde os primeiros documentos examinados.

No Edital nº 014/2010, por exemplo, o conteúdo específico destinado ao cargo de Pedagogo/Área incluía “O pedagogo na Educação Profissional”, abordando a construção e implementação do projeto pedagógico, a gestão do trabalho coletivo e a atuação com professores e estudantes. Também eram contemplados os pressupostos históricos e legais da Educação Profissional no Brasil, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a legislação do ensino técnico e os desafios da inclusão. Outro conjunto de conhecimentos voltava-se à formação técnica e tecnológica e ao ensino técnico integrado, incluindo currículo, planejamento e avaliação.

O Edital nº 039/2010 apresenta estrutura semelhante e mantém a vinculação entre a atuação do pedagogo e a Educação Profissional. Entre os conhecimentos requeridos encontram-se novamente o projeto pedagógico, o trabalho coletivo e a atuação com professores e estudantes, além dos fundamentos históricos e legais da Educação Profissional. Nesse documento também aparecem referências aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e à Educação Profissional e Tecnológica, associadas a temas como formação técnica e tecnológica, currículo, planejamento e avaliação.

Essa presença permanece no Edital nº 062/2013. O conteúdo programático

retoma “O pedagogo na Educação Profissional”, relacionando-o à construção e implementação do projeto pedagógico, à gestão do trabalho coletivo e à atuação com professores e alunos. São exigidos, ainda, conhecimentos sobre os pressupostos históricos e legais da Educação Profissional brasileira, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a legislação do ensino técnico, os desafios da inclusão e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No Edital nº 056/2014, o conjunto de conhecimentos exigidos para o cargo torna-se ainda mais abrangente. O conteúdo programático contempla gestão e coordenação de processos educacionais, políticas de formação docente, avaliação institucional, diversidade cultural e inclusão social, elaboração e gestão de projetos, leitura e interpretação de indicadores socioeconômicos e educacionais, tecnologias da informação e comunicação, currículo, planejamento, ética e função social da escola. Abrange também os pressupostos teóricos, históricos e legais da Educação Básica, Técnica, Tecnológica e Superior.

Ao lado desses conhecimentos mais gerais do campo educacional, o edital mantém um conjunto expressivo de conteúdos diretamente relacionados à Educação Profissional e Tecnológica. Novamente aparece a expressão “O pedagogo na Educação Profissional”, vinculada à construção e implementação do projeto pedagógico, à gestão do trabalho coletivo e à atuação com professores e estudantes. O documento contempla ainda os pressupostos históricos e legais da Educação Profissional no Brasil, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o ensino técnico na legislação educacional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a formação técnica e tecnológica, além de currículo, planejamento e avaliação.

A legislação indicada no conteúdo programático de 2014 também reforça essa vinculação. Entre os documentos relacionados à Educação Profissional encontram-se o Decreto nº 5.154/2004, referências ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Somam-se a esses documentos normativas referentes ao Ensino Médio, à Educação Especial e à Educação das Relações Étnico-Raciais. O conjunto evidencia que os conhecimentos esperados do candidato ultrapassavam uma formação pedagógica genérica e incluíam aspectos legais, conceituais e organizacionais

próprios do contexto educacional em que esse profissional passaria a atuar.

A recorrência desses conteúdos ao longo dos editais analisados é significativa. Desde o início do período considerado nesta pesquisa, o ingresso do pedagogo no IFMG esteve associado explicitamente a conhecimentos próprios da Educação Profissional e Tecnológica. Essa presença não se restringe a referências gerais à modalidade, mas alcança seus fundamentos históricos e legais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o ensino técnico integrado, os Institutos Federais, o projeto pedagógico, o currículo, o planejamento, a avaliação e a atuação do pedagogo junto a professores e estudantes.

Esse resultado permite distinguir duas dimensões presentes nos documentos. A primeira diz respeito às atribuições formalmente apresentadas para o cargo, caracterizadas por formulações abrangentes. A segunda refere-se aos conhecimentos considerados necessários para o ingresso na Instituição, que revelam maior aproximação com as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Conhecer os fundamentos e as particularidades da EPT, entretanto, não equivale a encontrar, na descrição do cargo, uma delimitação precisa de como o pedagogo deverá desenvolver suas atividades no cotidiano de cada *campus*.

O Edital nº 113/2026 acrescenta outro elemento a esse percurso. A descrição sumária preserva o núcleo já identificado nos documentos anteriores, relacionado à execução, avaliação e coordenação da (re)construção do projeto pedagógico, à viabilização do trabalho pedagógico coletivo, à comunicação com a comunidade escolar e ao assessoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O documento, porém, passa a apresentar também uma relação de “Atividades Típicas”, tornando mais explícitas diferentes possibilidades de atuação. Entre essas atividades encontram-se o estudo de medidas para melhoria dos processos pedagógicos; a elaboração e o desenvolvimento de projetos educacionais; a participação na construção de instrumentos de orientação pedagógica e educacional; a revisão de currículos e programas de ensino; atividades de administração, orientação e supervisão educacional; utilização de tecnologias educacionais; participação em processos relacionados ao ingresso e à qualificação de servidores e discentes; e elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A comparação entre os documentos aponta, portanto, mais para um movimento de continuidade acompanhado de maior detalhamento do que para uma mudança substancial na concepção do cargo. No edital de 2026, algumas atividades que

anteriormente apareciam reunidas em formulações mais gerais tornam-se mais visíveis. Ainda assim, permanece um campo de atuação amplo, envolvendo diferentes sujeitos, processos e dimensões da vida institucional. Tomados em conjunto, os seis editais revelam uma relação que merece atenção nesta pesquisa. De um lado, observa-se relativa estabilidade na descrição geral das atribuições do pedagogo; de outro, os conhecimentos exigidos para ingresso demonstram que sua atuação no IFMG esteve associada, desde os primeiros documentos analisados, às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. A amplitude encontrada na descrição do cargo não pode, portanto, ser interpretada como ausência de referências à EPT, uma vez que essas referências aparecem de maneira clara nos conhecimentos requeridos dos candidatos.

Os editais, contudo, não permitem compreender sozinhos como essas atribuições ganham forma no cotidiano institucional. Expressões como trabalho pedagógico coletivo, atuação com professores e estudantes, assessoramento e participação nos processos educacionais podem assumir diferentes configurações conforme a organização, a composição das equipes e as demandas de cada unidade. Por essa razão, a análise avança, na seção seguinte, para as informações disponibilizadas nos sites dos *campi*, buscando identificar como os setores pedagógicos e suas atividades são organizados e apresentados publicamente no âmbito do IFMG.

4.1.3 O trabalho pedagógico apresentado nos sites dos *campi* do IFMG

A análise dos editais permitiu conhecer como o IFMG apresenta formalmente as atribuições e os conhecimentos relacionados ao cargo de Pedagogo. Entretanto, esses documentos não mostram como o trabalho pedagógico é organizado nas diferentes unidades da Instituição. Com o propósito de ampliar essa compreensão, o levantamento documental voltou-se também para as informações disponibilizadas nos sites oficiais dos 18 *campi* em funcionamento no período da pesquisa.

A consulta evidenciou, de início, uma diversidade considerável nas formas de denominar e organizar os espaços institucionais nos quais o trabalho pedagógico está inserido. Foram encontradas denominações como Setor Pedagógico, Equipe Pedagógica, Supervisão e Orientação Pedagógica, Área Pedagógica, Seção Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Seção de Planejamento de Ensino, Núcleo

de Apoio Educacional, Seção de Assuntos Estudantis e Assessoria Pedagógica, entre outras. Em algumas unidades, a Pedagogia aparece vinculada a estruturas mais amplas e constituídas por profissionais de diferentes áreas.

Essa diversidade de nomenclaturas já oferece um primeiro elemento para a análise. Embora todos os *campi* integrem a mesma Instituição, a organização e a apresentação pública do trabalho pedagógico não seguem um único formato. É importante ressaltar, contudo, que as informações disponíveis nos sites não permitem, por si sós, conhecer toda a dinâmica de funcionamento desses setores. O que elas oferecem é um retrato da maneira como cada unidade apresenta publicamente sua estrutura e as atividades a ela relacionadas.

O Quadro 3 sistematiza as informações localizadas, considerando a denominação ou estrutura identificada, as atribuições ou atividades explicitadas e uma síntese do foco apresentado em cada unidade.

Quadro 3 – Organização e caracterização da atuação pedagógica nos *campi* do IFMG a partir das informações disponibilizadas nos sites institucionais

Campus	**Denominação/estrutura identificada**	**Caracterização e atribuições explicitadas**	**Síntese do foco apresentado**
Arcos	**Setor Pedagógico**	Acompanhamento pedagógico dos estudantes; suporte à Direção de Ensino e coordenações de curso; comunicação com estudantes; auxílio na gestão de horários; acompanhamento de rendimento acadêmico e frequência; escuta de estudantes, responsáveis, servidores e comunidade externa.	Acompanhamento discente e suporte aos processos de ensino
Bambuí	**Equipe Pedagógica**	Apoio técnico ao Conselho de Classe; proposição de ações para minimização da retenção e evasão; fornecimento de informações sobre a vida escolar dos discentes; acompanhamento pedagógico conforme demandas levantadas pelo Conselho de Classe.	Acompanhamento discente, permanência e Conselho de Classe
Betim	**Seção de Apoio Educacional (SAE)**	Colaborar para que os processos educacionais possam acontecer com qualidade e viabilizar condições de desenvolvimento e permanência escolar.	Colaboração para a melhoria dos processos educacionais, atuação multiprofissional.

Campus	Denominação/estrutura identificada	Caracterização e atribuições explicitadas	Síntese do foco apresentado
		É subordinada à Diretoria de Ensino e inclui as áreas de Assistência Estudantil, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social.	
Congonhas	**Supervisão e Orientação Pedagógica**	Organização por níveis/modalidades, com coordenação pedagógica; orientação dos cursos técnicos integrados; orientação dos cursos técnicos subsequentes; supervisão e orientação dos cursos superiores; e supervisão dos cursos técnicos.	Supervisão e orientação pedagógica por modalidades/níveis de ensino
Conselheiro Lafaiete	**Área Pedagógica**	Assessoramento e apoio ao ensino, pesquisa e extensão; planejamento, coordenação e avaliação das atividades de ensino; participação na (re)construção do projeto pedagógico; orientação e acompanhamento de estudantes; viabilização do trabalho pedagógico coletivo e da comunicação da comunidade escolar.	Planejamento, acompanhamento e articulação pedagógica
Formiga	**Seção Pedagógica**	Equipe multiprofissional que inclui pedagogo e outros profissionais. Desenvolve suporte didático-pedagógico, reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, orientações aos estudantes e responsáveis e ações de apoio ao estudante.	Suporte pedagógico e atuação multiprofissional
Governador Valadares	**Coordenação Pedagógica**	Implementar, avaliar, coordenar e planejar projetos pedagógicos; facilitar o processo de ensino-aprendizagem; acompanhar e avaliar processos educacionais; promover trabalho coletivo; formação continuada de docentes; espaços de reflexão; orientação do trabalho docente; acompanhamento das práticas avaliativas.	Planejamento pedagógico, formação e assessoramento docente, avaliação dos processos educacionais

Campus	Denominação/estrutura identificada	Caracterização e atribuições explicitadas	Síntese do foco apresentado
Ibirité	**Seção de Planejamento de Ensino – SPE**	Orientação e apoio às coordenações de curso no cumprimento dos regulamentos; participação em reflexões e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; suporte pedagógico à docência.	Planejamento de ensino e suporte pedagógico à docência
Ipatinga	**Informação não localizada**	No levantamento realizado, não foi localizada informação no site sobre setor ou área pedagógica.	Informação não localizada
Itabirito	**Núcleo de Apoio Educacional – NAE / Pedagogia**	Suporte às atividades de ensino e aprendizagem; acompanhamento discente; organização e sistematização das práticas de ensino; melhoria das condições de aprendizagem; fortalecimento e incentivo à prática reflexiva dos professores; atendimento pedagógico discente/docente.	Gestão dos processos educativos, acompanhamento discente e assessoramento docente
Ouro Branco	**Seção de Assuntos Estudantis – SAE**	Equipe multiprofissional com profissionais de Pedagogia e outras áreas; desenvolvimento de projetos, capacitações, atendimentos individuais e coletivos, palestras, oficinas e campanhas educativas; ações relacionadas à permanência, redução da retenção e evasão e inclusão social.	Permanência, acompanhamento estudantil e atuação multiprofissional
Ouro Preto	**Seção Pedagógica**, inserida na estrutura de Assuntos Pedagógicos e Estudantis	O material consultado apresenta principalmente a inserção da Seção Pedagógica no organograma institucional, sem detalhamento equivalente de suas atribuições.	Estrutura pedagógica identificada; atribuições não detalhadas
Piumhi	**Setor Pedagógico**	Implementação, execução, avaliação e (re)construção de projetos pedagógicos; auxílio ao ensino, pesquisa e extensão; estudos para melhoria dos processos pedagógicos; projetos educacionais; orientação pedagógica e educacional; análise de documentos; revisão curricular; administração, orientação e supervisão educacional; tecnologia educacional; articulação escola-família-	Planejamento, currículo, orientação, inclusão e articulação

Campus	Denominação/estrutura identificada	Caracterização e atribuições explicitadas	Síntese do foco apresentado
		comunidade; colaboração com o NAPNEE.	
Ponte Nova	**Seção de Planejamento de Ensino/ Seção de Assuntos Estudantis**	O levantamento apresenta a Seção de Planejamento de Ensino e Seção de Assuntos Estudantis vinculadas à Diretoria de Ensino, juntamente com outras estruturas acadêmicas, mas não apresenta descrição detalhada de suas atribuições.	Atribuições não detalhadas
Ribeirão das Neves	**Núcleo de Apoio ao Educando – NAE / Seção Pedagógica**	Suporte às atividades de ensino; melhoria das práticas de aprendizagem; atendimento sistemático a estudantes e professores; organização e sistematização das práticas de ensino; melhoria das condições de aprendizagem; atuação integrada com outras áreas profissionais.	Acompanhamento discente, apoio docente e atuação multiprofissional
Sabará	**Núcleo de Apoio Educacional – NAE / Área Pedagógica**	Acompanhamento discente individual e coletivo; orientação às famílias; acompanhamento docente; participação em Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas; planejamento coletivo; acompanhamento dos processos de gestão educacional; atuação integrada com equipe multidisciplinar.	Mediação entre estudantes, famílias, docentes e gestão; acompanhamento pedagógico
Santa Luzia	**Assessoria Pedagógica/ Apoio ao educando/ Setor de Planejamento de Ensino**	Assessoria à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão; elaboração e proposição de normas e políticas educacionais; orientação a coordenadores, docentes, discentes, pais e responsáveis; planejamento curricular; PPCs; planos de aula e de ensino; estudos individualizados; organização de horários; acompanhamento discente e diálogo com famílias.	Planejamento curricular, assessoramento pedagógico e acompanhamento discente
São João Evangelista	**Informação não localizada**	No levantamento realizado, não foi localizada informação específica sobre setor ou área pedagógica no site consultado.	Informação não localizada

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A primeira questão que se destaca no conjunto das informações é justamente a diversidade organizacional. Em alguns *campi*, o termo “pedagógico” aparece diretamente na denominação do setor, como ocorre em Arcos, Conselheiro Lafaiete, Governador Valadares e Piumhi. Em outros, o trabalho está inserido em estruturas mais amplas, como Núcleos de Apoio Educacional, Seções de Assuntos Estudantis ou Seções de Planejamento de Ensino. Há também situações em que a página consultada permite identificar a existência de determinada estrutura, mas apresenta poucas informações sobre as atividades desenvolvidas. Nos casos de Ipatinga e São João Evangelista, não foram localizadas, durante o levantamento, informações específicas sobre setor ou área pedagógica nos sites consultados.

Esse último dado precisa ser compreendido dentro dos limites da própria fonte. A ausência de informação na página institucional não significa ausência de trabalho pedagógico no *campus*, nem permite concluir que determinadas atividades não sejam realizadas. Indica apenas que, no período da consulta, essas informações não foram localizadas nas páginas pesquisadas. Essa distinção é necessária porque o objetivo do levantamento não foi avaliar o funcionamento das equipes pedagógicas de cada unidade, mas compreender como esse trabalho é organizado e apresentado publicamente nas fontes institucionais consultadas. Apesar das diferentes nomenclaturas e formas de organização, algumas dimensões do trabalho aparecem com frequência. Uma delas é o acompanhamento dos estudantes. Em Arcos, por exemplo, são mencionados o acompanhamento pedagógico, o rendimento acadêmico, a frequência e a escuta de estudantes e responsáveis. Em Bambuí, aparecem o acompanhamento da vida escolar e ações relacionadas à retenção e à evasão. Em Ouro Branco, a descrição contempla permanência, redução da retenção e evasão e inclusão social. Esse acompanhamento não aparece separado das relações estabelecidas com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Em diferentes unidades, as informações disponibilizadas também fazem referência ao apoio e à orientação do trabalho docente. Em Governador Valadares, são mencionados formação continuada, espaços de reflexão, orientação do trabalho docente e acompanhamento das práticas avaliativas. Em Itabirito, o atendimento pedagógico envolve estudantes e docentes e aparece associado ao fortalecimento da prática reflexiva dos professores.

O planejamento e a organização dos processos educativos constituem outra dimensão recorrente. As páginas consultadas fazem referência, em diferentes *campi*,

à elaboração e ao acompanhamento de projetos pedagógicos, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), planos de ensino, planejamento curricular, avaliação dos processos educacionais, Conselhos de Classe e revisão curricular. Em Piumhi, por exemplo, a descrição reúne implementação, execução, avaliação e (re)construção de projetos pedagógicos, revisão curricular, orientação e supervisão educacional e articulação entre escola, família e comunidade. Em Santa Luzia, aparecem planejamento curricular, PPCs, planos de aula e de ensino, acompanhamento discente e orientação a coordenadores, docentes, estudantes e famílias.

Outro aspecto observado é a presença do trabalho multiprofissional. Em algumas unidades, o pedagogo integra estruturas compostas por profissionais de diferentes áreas. Em Betim, a Pedagogia está inserida na Seção de Apoio Educacional, juntamente com Assistência Estudantil, Psicologia e Serviço Social. Em Ouro Branco, também aparece vinculada a uma estrutura multiprofissional, enquanto em Formiga e Ribeirão das Neves as informações consultadas indicam formas de atuação articuladas com outros profissionais. Esse dado exige cuidado na interpretação das informações apresentadas no quadro. Nem todas as atividades descritas nas páginas institucionais podem ser atribuídas exclusivamente ao pedagogo. Em diversos *campi*, os sites apresentam as atribuições do setor, do núcleo ou da equipe da qual esse profissional participa. Assim, o levantamento não permite afirmar que cada unidade tenha definido um conjunto próprio de atribuições para o cargo. O que os dados mostram, com maior segurança, são diferentes formas de organização, denominação e apresentação pública do trabalho pedagógico no interior do IFMG.

Quando essas informações são aproximadas daquelas encontradas nos editais, alguns pontos de contato se tornam perceptíveis. O trabalho pedagógico coletivo, presente de forma ampla na descrição do cargo, aparece nos sites relacionado a Conselhos de Classe, reuniões e espaços de planejamento, formação docente e atuação em equipes multiprofissionais. De maneira semelhante, a dimensão comunicativa presente nos editais ganha contornos mais concretos nas ações de orientação aos estudantes, diálogo com famílias, apoio aos docentes e articulação com coordenações, gestão e outros setores institucionais. Os sites permitem, portanto, visualizar atividades e formas de organização que a descrição mais geral dos editais não alcança. Ao mesmo tempo, revelam que essa organização não ocorre de maneira uniforme entre os *campi*. Acompanhamento discente, apoio ao

trabalho docente, planejamento, currículo, Conselhos de Classe, permanência, inclusão e articulação institucional aparecem em diferentes combinações, de acordo com as informações publicizadas por cada unidade.

Mais do que indicar simplesmente diferenças entre os *campi*, esse conjunto documental permite perceber que o trabalho pedagógico assume configurações diversas dentro de uma mesma Instituição. Essa constatação não significa, por si só, fragmentação ou indefinição da atuação. Para chegar a conclusões dessa natureza, é necessário considerar outras fontes e, especialmente, aquilo que os próprios profissionais relatam sobre seu cotidiano. Neste momento da análise, o que os sites permitem afirmar é que existe diversidade nas formas de organizar e tornar visível institucionalmente o trabalho pedagógico no IFMG.

4.1.4 Entre a amplitude das atribuições e a diversidade das formas de atuação institucional

A análise conjunta da Classificação Brasileira de Ocupações, dos editais de concursos públicos e das informações disponibilizadas nos sites dos *campi* permite retomar o objetivo específico de descrever as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos examinados. Embora essas fontes tenham naturezas e finalidades distintas, sua aproximação possibilita reconhecer alguns elementos que atravessam as diferentes descrições do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, perceber variações na maneira como esse trabalho é apresentado no âmbito institucional.

Entre os elementos recorrentes estão o planejamento e o acompanhamento dos processos pedagógicos, a participação na construção e implementação de projetos educacionais, o trabalho coletivo, o acompanhamento dos estudantes, o apoio ao trabalho docente e a articulação entre diferentes sujeitos e setores da instituição. Não se trata, portanto, de um conjunto de atividades concentrado em uma única dimensão. As fontes examinadas apresentam uma atuação que envolve estudantes, professores, famílias, coordenações, gestão e outros profissionais, além de processos relacionados ao currículo, à avaliação, ao planejamento e à organização do ensino. Esses elementos, contudo, aparecem de maneiras distintas em cada fonte. A CBO oferece uma caracterização abrangente da família ocupacional na qual o pedagogo está inserido. Os editais do IFMG, por sua vez, apresentam uma descrição

relativamente estável das atribuições do cargo ao longo do período analisado e permitem identificar os conhecimentos considerados necessários para o ingresso na Instituição. Já os sites dos *campi* aproximam a análise das formas pelas quais o trabalho pedagógico é organizado e apresentado publicamente nas diferentes unidades.

A análise dos editais acrescenta uma questão importante a essa leitura. Embora as atribuições do cargo sejam formuladas em termos amplos, os conteúdos programáticos examinados mostram que os conhecimentos requeridos dos candidatos não se restringiam ao campo pedagógico de maneira genérica. Desde os primeiros documentos analisados, encontram-se referências explícitas à Educação Profissional, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao ensino técnico integrado, aos Institutos Federais e a temas como projeto pedagógico, currículo, planejamento, avaliação e trabalho com professores e estudantes. Desse modo, a amplitude da descrição funcional não pode ser tomada como ausência de referência às especificidades do contexto da EPT.

Quando se passa dos editais para as páginas institucionais dos *campi*, algumas dessas atribuições ganham formas mais concretas. O trabalho coletivo aparece associado a Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, planejamento, formação docente e atuação em equipes multiprofissionais. O acompanhamento dos processos educativos se expressa em ações relacionadas ao rendimento, à frequência, à permanência, à retenção e à evasão. Também aparecem atividades de orientação aos estudantes e às famílias, apoio aos docentes, acompanhamento de práticas avaliativas, elaboração e revisão de PPCs e articulação com coordenações, gestão e outros setores.

Ao mesmo tempo, o levantamento dos sites mostrou que não há uniformidade na forma de denominar, organizar e apresentar publicamente os espaços nos quais esse trabalho é desenvolvido. Em alguns *campi*, o pedagógico aparece constituído como setor, seção, coordenação ou equipe; em outros, a Pedagogia integra estruturas mais amplas, inclusive de caráter multiprofissional. Há ainda unidades em que as informações disponibilizadas são pouco detalhadas ou não foram localizadas nas páginas consultadas. Esses dados não permitem afirmar que o trabalho realizado seja necessariamente diferente em cada *campus*, mas mostram que sua organização e sua visibilidade institucional assumem configurações diversas dentro do próprio IFMG.

Essa diversidade também evidencia um limite importante da análise

documental. Os documentos permitem identificar atribuições, campos de atuação, estruturas organizacionais e expectativas institucionais, mas não informam, por si sós, como cada profissional interpreta essas referências nem como elas são incorporadas às práticas cotidianas. Tampouco permitem estabelecer com precisão, em todas as situações, quais atividades são exclusivas do pedagogo e quais são compartilhadas com outros profissionais das equipes de ensino. Nos sites, particularmente, muitas descrições dizem respeito ao setor ou à equipe como um todo, e não especificamente ao ocupante do cargo de Pedagogo.

É nessa passagem entre a atribuição formalmente descrita e sua realização no cotidiano que a amplitude identificada nos documentos adquire maior relevância para esta pesquisa. O conjunto documental oferece referências para a atuação, mas deixa espaço para que determinadas responsabilidades sejam organizadas e concretizadas de acordo com as características de cada unidade, a composição das equipes e as demandas que emergem da vida institucional. A diversidade encontrada nos *campi* pode ser compreendida, nesse sentido, como expressão das diferentes formas de organização do trabalho pedagógico no interior de uma instituição *multicampi*.

Por essa razão, não seria adequado concluir, apenas a partir dos documentos, que a amplitude das atribuições produz indefinição da atuação profissional. O que a análise documental permite afirmar é que há um campo de atuação abrangente, no qual coexistem atribuições relacionadas ao acompanhamento discente, ao trabalho docente, ao planejamento, ao currículo, à avaliação, à gestão dos processos educacionais e à articulação institucional. Se essa amplitude é vivenciada pelos pedagogos como possibilidade de atuação, como dificuldade de delimitação de responsabilidades ou de outras maneiras, é uma questão que exige ouvir os próprios profissionais.

Essa distinção é particularmente importante diante da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. Para a Teoria das Representações Sociais, os sujeitos não apenas recebem passivamente as informações que circulam em determinado contexto; eles as interpretam e lhes atribuem sentidos a partir das experiências, conhecimentos e relações construídas socialmente. Os documentos institucionais integram esse universo de referências, mas não determinam, isoladamente, a maneira como os pedagogos compreendem sua atuação. É na relação entre essas referências e as experiências vividas no cotidiano institucional que podem ser construídas diferentes formas de compreender o que significa ser pedagogo na Educação

Profissional e Tecnológica.

A análise documental oferece, assim, um primeiro plano para a compreensão do objeto investigado. Ela mostra o que é formalmente descrito, quais conhecimentos são esperados para o ingresso no cargo e como o trabalho pedagógico é apresentado nas diferentes unidades do IFMG. Para compreender como essas referências são apropriadas, ressignificadas e relacionadas às práticas profissionais, torna-se necessário aproximá-las das trajetórias e das experiências dos participantes da pesquisa. É nessa direção que a análise prossegue, inicialmente com a caracterização do perfil dos pedagogos participantes e, posteriormente, com as representações sociais que emergem de suas falas.

4.2 Perfil dos participantes da pesquisa

A caracterização dos participantes constitui uma etapa importante para a compreensão dos dados desta pesquisa, uma vez que as representações sociais são construídas por sujeitos situados em determinados contextos e atravessados por experiências formativas, profissionais e institucionais. Conhecer quem são os pedagogos participantes permite, portanto, compreender melhor o contexto a partir do qual serão analisadas, posteriormente, suas formas de significar a atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Em consulta ao Painel Estatístico de Pessoal (PEP)[3], realizada em 2025, foram identificados 31 pedagogos vinculados ao IFMG, dos quais 27 estavam lotados em 16 *campi* e quatro na Reitoria. Desse universo, 26 profissionais responderam ao Questionário Sociocultural utilizado nesta pesquisa. Os dados apresentados a seguir correspondem, portanto, a esses 26 participantes.

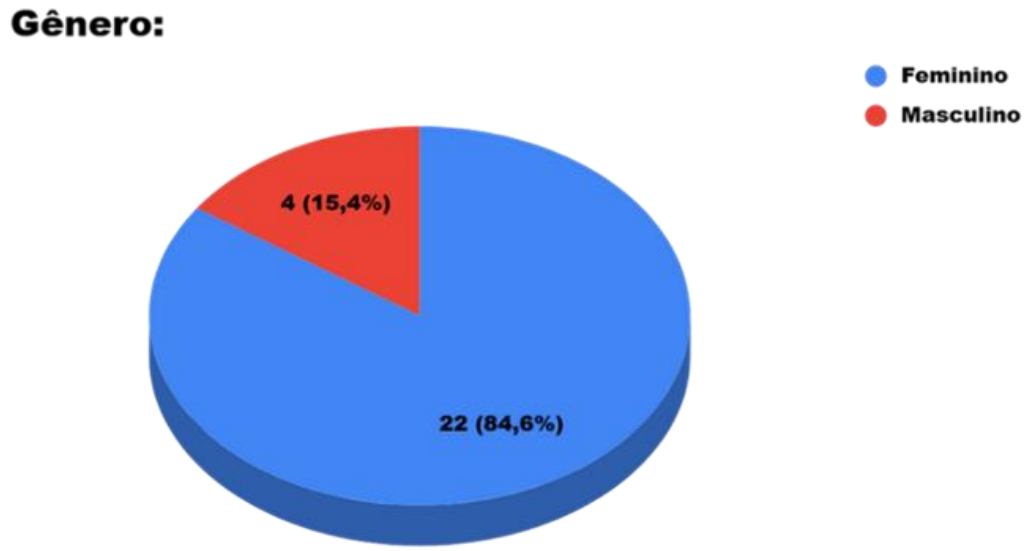
Conforme apresentado na Figura 2, a maioria dos respondentes é do gênero feminino: 22 participantes, correspondentes a 84,6% do total. Quatro participantes (15,4%) são do gênero masculino. A predominância feminina observada no grupo acompanha uma característica historicamente presente na Pedagogia e em outras profissões ligadas à educação, nas quais as mulheres constituem parcela expressiva

[3] O Painel Estatístico de Pessoal (PEP) é uma ferramenta de busca digital, desenvolvido pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP), com informações atualizadas mensalmente sobre despesas, distribuição e perfil do pessoal civil e militar do Poder Executivo Federal, e das Polícias Civil e Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal.

dos profissionais. Tal configuração acompanha uma tendência observada em diferentes estudos sobre a formação e atuação de pedagogos no Brasil, nos quais a docência e as funções pedagógicas são predominantemente exercidas por mulheres. (Macedo, 2019; Azevedo e Sbrissa, 2023; Soares e Paraíso, 2023)

Figura 2 – Gênero dos participantes

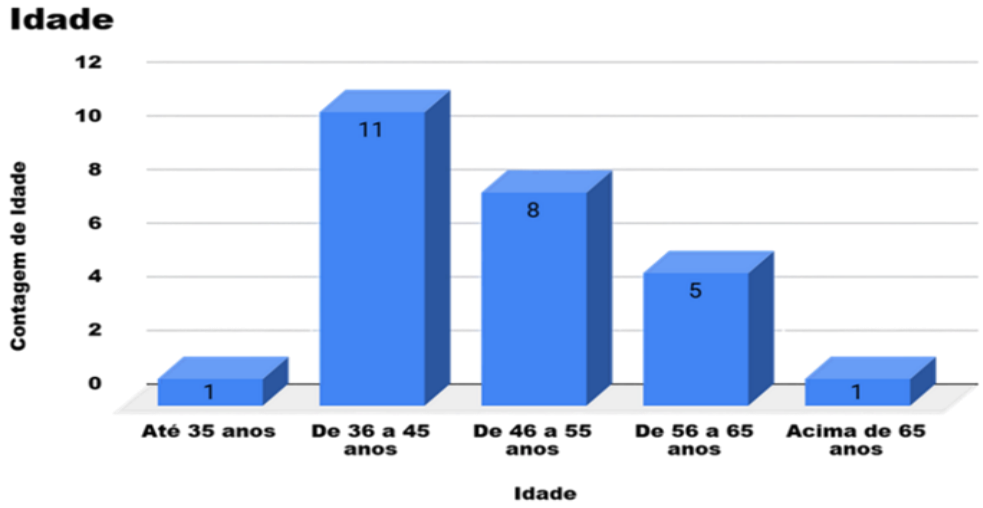
Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Quanto à faixa etária, apresentada na Figura 3, a maior concentração encontra-se entre 36 e 45 anos, correspondendo a 42,3% dos participantes (11). Em seguida estão aqueles com idade entre 46 e 55 anos, que representam 30,8% (8), e entre 56 e 65 anos, correspondentes a 19,2% (5). Apenas um participante (3,8%) possui até 25 anos e um (3,8%) tem mais de 65 anos.

Somadas, as faixas etárias entre 36 e 65 anos representam 92,3% dos respondentes. Trata-se, assim, de um grupo predominantemente composto por profissionais adultos, característica que será posteriormente complementada pelos dados relativos ao tempo de exercício profissional e à experiência na EPT.

Figura 3 – Faixa etária dos participantes

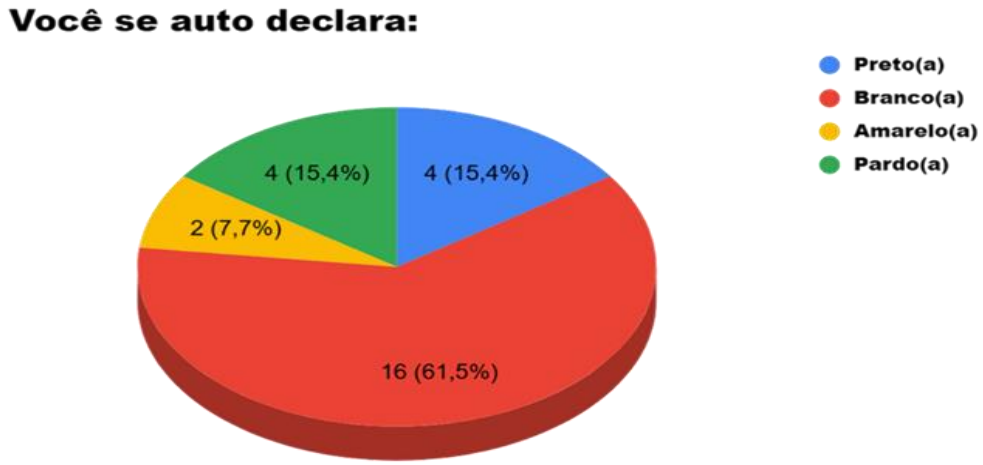


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação à raça/cor, 61,5% dos participantes (16) se autodeclararam brancos. Os participantes autodeclarados pretos e pardos correspondem, respectivamente, a 15,4% (4) em cada categoria, enquanto 7,7% (2) se autodeclararam amarelos. Pretos e pardos, considerados conjuntamente, representam 30,8% dos respondentes.

Embora raça/cor não constitua uma categoria específica de análise nesta investigação, a informação integra a caracterização sociocultural do grupo e contribui para situar os sujeitos cujas representações sociais são analisadas.

Figura 4 – Raça/cor dos participantes

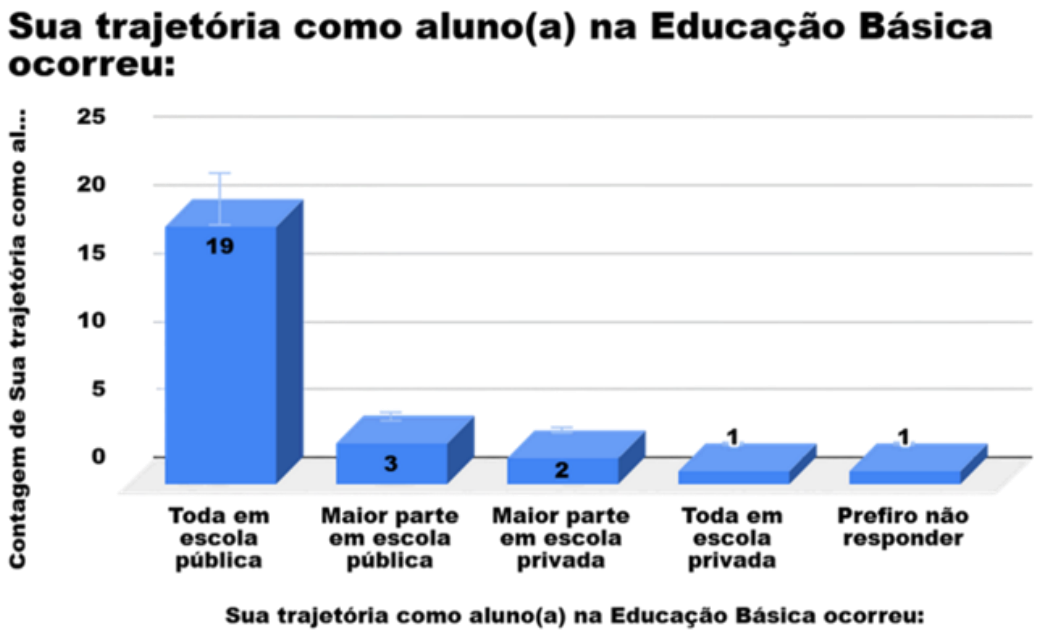


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A trajetória escolar durante a Educação Básica revela forte presença da escola pública. Entre os participantes, 73,1% (19) realizaram toda essa etapa de formação em instituições públicas e 11,5% (3) cursaram a maior parte dela nesse mesmo segmento. Outros 7,7% (2) estudaram predominantemente em instituições privadas, enquanto um participante (3,8%) realizou toda a Educação Básica em escola privada e outro (3,8%) assinalou outro tipo de instituição.

Quando reunidos aqueles que estudaram integralmente ou majoritariamente em escolas públicas, o percentual alcança 84,6% dos participantes. A escola pública constitui, portanto, uma experiência presente na trajetória formativa da maior parte do grupo, anterior ao próprio ingresso profissional em uma instituição pública federal de ensino.

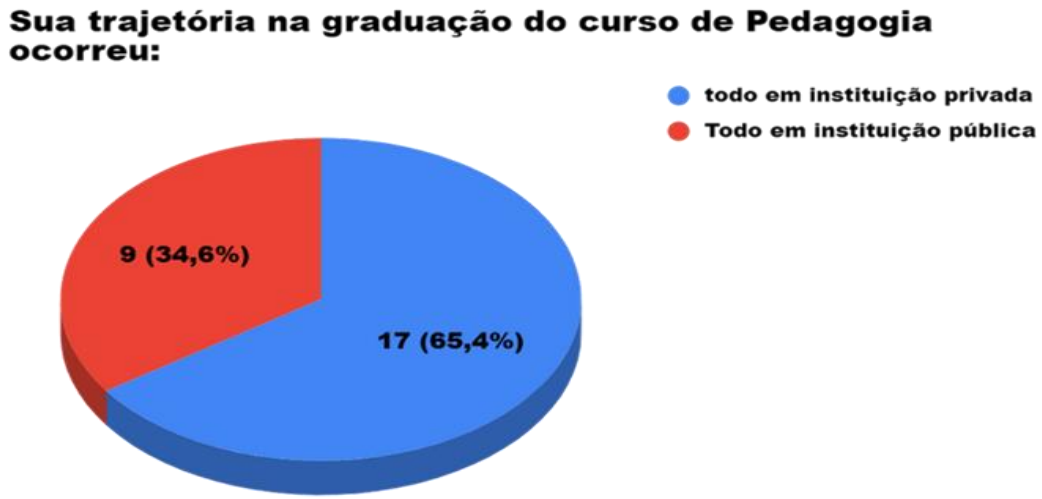
Figura 5 – Trajetória escolar dos participantes na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A situação se modifica quando se observa a graduação em Pedagogia. Nesse caso, 65,4% dos respondentes (17) concluíram a formação inicial em instituições privadas de ensino superior, enquanto 34,6% (9) se graduaram em instituições públicas. O grupo apresenta, portanto, percursos formativos que combinam, em proporções distintas, experiências em instituições públicas e privadas.

Figura 6 – Instituição de realização da graduação em Pedagogia



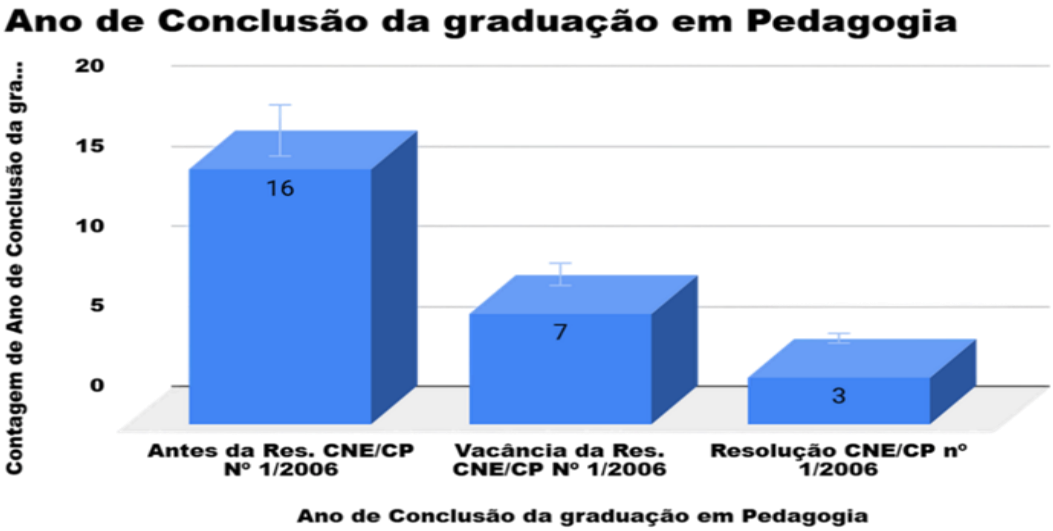
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Outro aspecto considerado foi o período de conclusão da graduação, tomando como referência mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Entre os participantes, 61,5% (16) concluíram o curso antes da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006; 26,9% (7) graduaram-se durante a vigência dessa normativa; e 11,5% (3) concluíram sua formação após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Esse dado mostra que os participantes foram formados em diferentes momentos da história recente do curso de Pedagogia. Mais da metade concluiu a graduação antes das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, enquanto os demais vivenciaram contextos formativos posteriores. Essa diversidade temporal interessa à pesquisa porque evidencia que o grupo não compartilha necessariamente uma mesma matriz de formação inicial.

Por outro lado, a presença de profissionais formados em diferentes momentos históricos evidencia a coexistência de distintas experiências formativas no grupo pesquisado. As mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia ao longo das últimas décadas influenciaram concepções sobre docência, gestão educacional, coordenação pedagógica e atuação em espaços não escolares, aspectos que podem repercutir na forma como os participantes compreendem seu papel profissional na Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 7 – Período de conclusão da graduação em Pedagogia



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A titulação acadêmica constitui uma das características mais expressivas do perfil encontrado. Metade dos participantes (13) possui mestrado e 34,6% (9) possuem doutorado. Três participantes (11,5%) têm a especialização como maior titulação e um (3,8%) possui pós-doutorado.

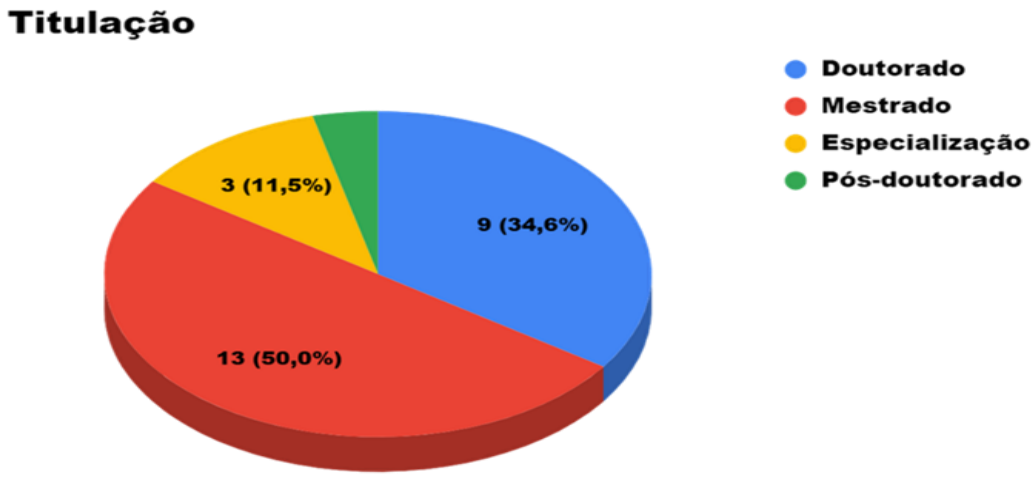
Considerados conjuntamente mestrado, doutorado e pós-doutorado, 88,4% dos respondentes possuem formação *stricto sensu*. O dado revela um grupo com elevada qualificação acadêmica, inserido em processos de formação que ultrapassam a graduação e que, em muitos casos, envolvem experiência sistemática com pesquisa e produção de conhecimento.

Esse resultado pode ser compreendido à luz das especificidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que historicamente estimula a qualificação dos seus servidores por meio de políticas institucionais de capacitação e desenvolvimento profissional. Além disso, a atuação em uma instituição que articula ensino, pesquisa e extensão favorece a busca por formação acadêmica em níveis mais avançados.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, a formação acadêmica constitui um importante espaço de construção e compartilhamento de saberes, valores e concepções sobre a realidade profissional. Nesse sentido, o elevado nível de qualificação identificado entre os participantes sugere a presença de um repertório teórico e experiencial diversificado, capaz de influenciar os modos pelos quais esses profissionais interpretam sua atuação e atribuem significado ao trabalho

pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 8 – Maior titulação acadêmica

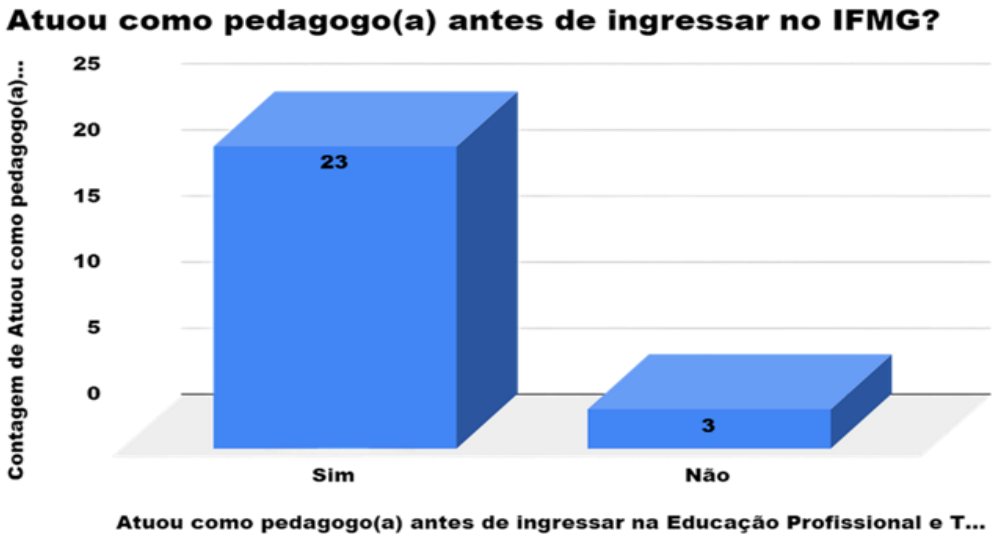


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A experiência profissional anterior ao ingresso no IFMG também é predominante. Dos 26 respondentes, 23 (88,5%) já haviam trabalhado como pedagogos antes de ingressar na Instituição, enquanto apenas três (11,5%) iniciaram sua trajetória profissional como pedagogos no próprio IFMG.

Isso significa que, para a maior parte do grupo, o ingresso na Rede Federal não correspondeu ao início da atuação profissional. Esses pedagogos chegaram ao IFMG trazendo experiências construídas anteriormente em outros contextos educacionais. Tal aspecto será relevante na análise das entrevistas, especialmente quando forem examinadas as referências mobilizadas pelos participantes para explicar como aprenderam a atuar na EPT e como compreendem seu papel na Instituição.

Figura 9 – Atuação como pedagogo antes do ingresso no IFMG

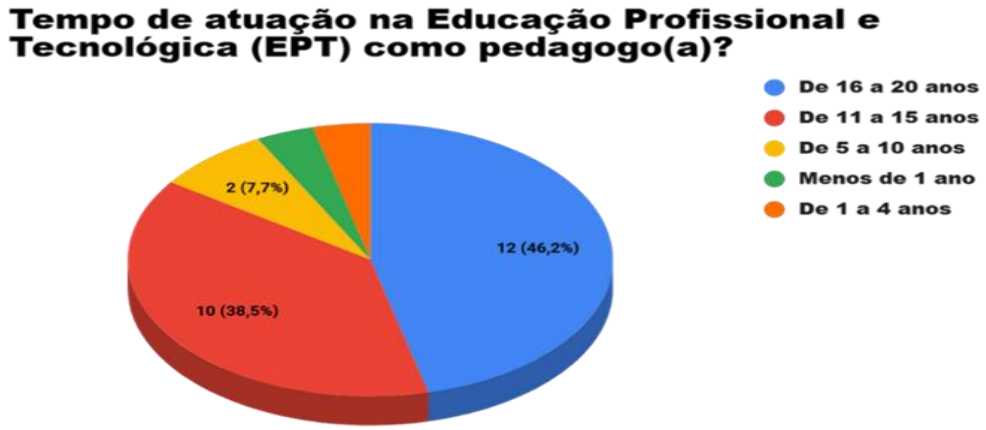


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Além da experiência anterior, chama a atenção o tempo de atuação especificamente na Educação Profissional e Tecnológica. O maior grupo é constituído por profissionais com 16 a 20 anos de experiência, correspondendo a 46,2% dos participantes (12). Outros 38,5% (10) possuem entre 11 e 15 anos de atuação. Dois participantes (7,7%) têm entre cinco e dez anos de experiência, um (3,8%) possui entre um e quatro anos e um (3,8%) tem menos de um ano.

Assim, 84,7% dos participantes possuem mais de dez anos de atuação na EPT. Esse resultado é particularmente relevante para a composição do corpus, pois mostra que as percepções investigadas foram produzidas, em sua maioria, por profissionais que acumulam um período expressivo de experiência nesse campo educacional. São sujeitos que não apenas ingressaram na Rede Federal, mas acompanharam, em diferentes momentos e unidades, sua consolidação e suas transformações institucionais.

Figura 10 – Tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica

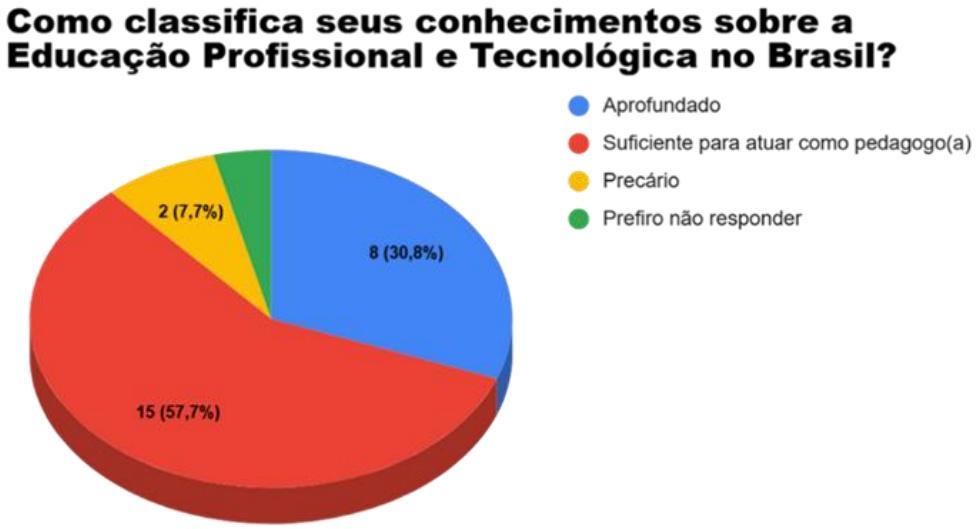


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando questionados sobre seus conhecimentos acerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, 57,7% dos participantes (15) avaliaram possuir conhecimentos suficientes para atuar como pedagogos na área, enquanto 30,8% (8) classificaram seus conhecimentos como aprofundados. Dois participantes (7,7%) consideraram seus conhecimentos precários e um (3,8%) não respondeu à questão.

Somadas as respostas “suficientes” e “aprofundados”, 88,5% apresentam uma avaliação positiva de seus próprios conhecimentos sobre a EPT. É interessante observar, contudo, que a maior concentração está na categoria “suficientes”, e não “aprofundados”, mesmo em um grupo caracterizado por elevada titulação e longo tempo de atuação. O dado não permite explicar as razões dessa autoavaliação, mas sinaliza que experiência profissional e qualificação acadêmica não se traduzem automaticamente em uma percepção de domínio aprofundado sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

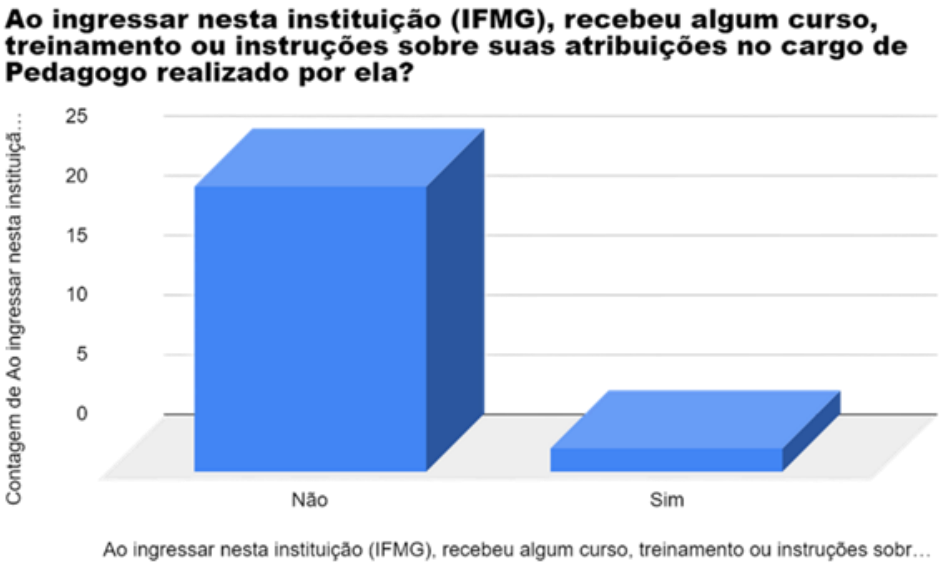
Figura 11 – Percepção dos participantes sobre seus conhecimentos acerca da EPT



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Um resultado especialmente significativo aparece quando os participantes são questionados sobre o momento de ingresso no IFMG. Dos 26 respondentes, 24 (92,3%) afirmaram não ter recebido cursos, treinamentos ou orientações institucionais específicas sobre as atribuições do cargo de pedagogo. Apenas dois (7,7%) indicaram ter recebido algum tipo de formação ou orientação.

Figura 12 – Formação ou orientação institucional recebida após o ingresso no IFMG



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse dado ganha relevância quando colocado em relação com a análise documental apresentada na seção anterior. Os editais de concursos examinados demonstraram que conhecimentos específicos sobre Educação Profissional e Tecnológica já eram requeridos para o ingresso no cargo, incluindo fundamentos históricos e legais da Educação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, projeto pedagógico, currículo, planejamento, avaliação e atuação com professores e estudantes. Isso, entretanto, não significa que o candidato aprovado encontrasse, ao ingressar na Instituição, um processo sistemático de formação para compreender como essas referências deveriam se materializar no exercício concreto de suas atribuições.

Há, portanto, uma distinção entre os conhecimentos requeridos para ingresso e a orientação institucional para o exercício do cargo. Os dados do questionário indicam que, para a maior parte dos participantes, essa segunda dimensão não esteve presente de maneira sistematizada no momento de sua chegada ao IFMG. Não é possível concluir, apenas a partir dessa resposta, como cada profissional aprendeu a desenvolver suas atividades ou quais foram as consequências dessa ausência. Essas questões encontram melhor possibilidade de compreensão nas entrevistas, nas quais os participantes narram suas experiências de inserção e atuação na Instituição.

Considerado em conjunto, o perfil revela um grupo predominantemente feminino, com forte presença da escola pública em sua trajetória escolar, elevada qualificação acadêmica e experiência profissional significativa. A maioria já atuava como pedagogo antes de ingressar no IFMG, possui mais de dez anos de experiência na EPT e avalia positivamente seus conhecimentos sobre esse campo educacional. Ao mesmo tempo, quase todos relatam não ter recebido formação ou orientação institucional específica sobre suas atribuições quando chegaram à Instituição.

Essas características não determinam, por si mesmas, as representações sociais construídas pelos participantes, mas compõem o contexto a partir do qual elas são produzidas. Formação acadêmica, experiências profissionais anteriores, tempo de atuação e vivências construídas no próprio IFMG constituem referências que podem ser mobilizadas pelos sujeitos para interpretar situações, atribuir sentidos ao trabalho e orientar suas práticas. A análise das entrevistas permitirá compreender como essas experiências aparecem nas narrativas dos pedagogos e como se articulam às formas pelas quais significam sua atuação na Educação Profissional e

Tecnológica.

4.3 Das entrevistas às representações sociais sobre a atuação do pedagogo na EPT

A caracterização apresentada na seção anterior mostrou que os participantes desta pesquisa possuem trajetórias formativas e profissionais distintas, embora compartilhem experiências construídas no exercício da Pedagogia e, em sua maioria, um longo período de atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Conhecer essas trajetórias foi necessário para situar os sujeitos da pesquisa. A análise das entrevistas, contudo, desloca o olhar do perfil dos participantes para os sentidos que eles atribuem ao trabalho que realizam no IFMG. Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com pedagogas e pedagogos lotados em diferentes *campi* da Instituição. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos inspirados em fios e fibras têxteis[4]. A escolha dos pseudônimos remete simbolicamente à ideia de fios que, embora possuam características próprias, se entrelaçam na composição de uma trama. De modo semelhante, as experiências narradas pelos participantes são singulares, mas, quando analisadas em conjunto, permitem reconhecer aproximações, diferenças e tensões na maneira como a atuação pedagógica na EPT é compreendida e vivenciada.

Quadro 4 – Perfil dos pedagogos participantes das entrevistas

Entrevistado	Idade	*Campus*	Gênero	Escolaridade	Tempo de atuação no IFMG
Algodão	Entre 51 a 55 anos	A	Masculino	Mestrado	Entre 11 a 15 anos
Linho	Entre 46 a 50 anos	B	Feminino	Mestrado	Entre 16 a 20 anos
Juta	Entre 56 a 60 anos	C	Feminino	Mestrado	Entre 11 a 15 anos
Rami	Entre 56 a 60 anos	B	Feminino	Mestrado	Entre 16 a 20 anos
Cânhamo	Entre 36 a 40 anos	D	Masculino	Pós-doutorado	Entre 1 a 4 anos
Sisal	Entre 36 a 40 anos	E	Feminino	Doutorado	Entre 11 a 15 anos

[4] Os pseudônimos foram escolhidos a partir de nomes de fios e fibras têxteis como recurso de preservação do anonimato dos participantes. A escolha também assume caráter simbólico: assim como diferentes fios se entrelaçam na composição de uma trama, as experiências individuais dos pedagogos participantes, embora singulares, articulam-se na construção dos sentidos compartilhados sobre a atuação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica.

Seda	Entre 51 a 55 anos	F	Feminino	Doutorado	Entre 11 a 15 anos
Alpaca	Entre 36 a 40 anos	G	Masculino	Especialização	Entre 11 a 15 anos
Bambu	Entre 41 a 45 anos	H	Feminino	Doutorado	Entre 16 a 20 anos
Cashemere	Entre 51 a 55 anos	I	Feminino	Mestrado	Entre 16 a 20 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2026).

A análise das entrevistas foi realizada conforme os procedimentos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977, 2016), seguindo o percurso descrito no capítulo metodológico. Após a leitura e organização do *corpus*, foram identificadas unidades de registro relacionadas aos sentidos atribuídos pelos participantes à atuação do pedagogo, às práticas relatadas, às relações estabelecidas com estudantes, docentes, famílias e gestão, às condições institucionais de realização do trabalho e às formas pelas quais esses profissionais percebem o reconhecimento de sua atuação no IFMG.

A codificação não teve como finalidade fragmentar as entrevistas em declarações isoladas, mas reconhecer recorrências e aproximações de sentido sem perder de vista o contexto em que cada fala foi produzida. O movimento analítico ocorreu pela aproximação entre questões orientadoras previamente relacionadas ao objeto da pesquisa e elementos que ganharam relevância durante a leitura do material. Desse processo, unidades inicialmente dispersas foram sendo agrupadas por afinidade temática e semântica até a constituição das categorias utilizadas para organizar a discussão dos resultados.

Essa distinção é importante para compreender o percurso metodológico adotado. As categorias produzidas pela Análise de Conteúdo não correspondem, automaticamente, às representações sociais dos participantes. Elas constituem uma forma de organização do material empírico que permite reunir e relacionar unidades de sentido presentes nas entrevistas. É sobre esse material organizado que a Teoria das Representações Sociais oferece uma perspectiva interpretativa para compreender como os participantes tornam inteligível sua atuação, constroem referências compartilhadas sobre o trabalho e orientam posicionamentos e práticas no cotidiano institucional.

Nessa perspectiva, as representações sociais são compreendidas, conforme Moscovici (1978, 2015) e Jodelet (2001, 2018), como formas de conhecimento

socialmente elaboradas e compartilhadas, construídas nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o contexto no qual estão inseridos. Elas não constituem simples opiniões individuais nem reproduções imediatas da realidade. Participam da maneira como os sujeitos interpretam situações, comunicam suas experiências, posicionam-se diante delas e orientam suas condutas.

Esse entendimento mostrou-se particularmente fecundo diante do material produzido nas entrevistas. Ao falar sobre o que significa atuar como pedagogo na EPT, os participantes não se limitaram a enumerar tarefas. As narrativas mobilizaram experiências anteriores, conhecimentos construídos na formação, vivências acumuladas no IFMG, relações com estudantes e docentes, situações de reconhecimento ou de incompreensão e expectativas acerca daquilo que consideram próprio do trabalho pedagógico. Desse modo, as falas revelam não apenas o que esses profissionais fazem, mas como interpretam aquilo que fazem e os sentidos que atribuem à própria atuação.

Algumas expressões utilizadas pelos entrevistados são particularmente significativas nesse processo. O pedagogo aparece como “**guia**”, “**elo**” e “**ponte**”, imagens que aproximam sua atuação da orientação, da mediação e da articulação entre sujeitos e processos educativos.[5] Em outra direção, surgem expressões como “**pau para toda obra**” e “**tapa-buraco**”, associadas à multiplicidade de demandas, à dificuldade de delimitação das atribuições e à percepção de que atividades de diferentes naturezas acabam chegando ao setor pedagógico. Essas imagens condensam experiências complexas em formas concretas e comunicáveis e, por isso, oferecem elementos importantes para a compreensão dos processos de objetivação discutidos por Moscovici (1978, 2015).

Não se trata, contudo, de considerar cada expressão utilizada nas entrevistas como uma representação social autônoma ou de atribuir a uma metáfora isolada o estatuto de elemento central da representação. Seu significado é construído no conjunto do discurso e na relação com outras unidades de sentido. “**Ponte**”, por

[5] Ao longo da análise das entrevistas, algumas palavras e expressões presentes nos discursos dos participantes são destacadas em negrito por constituírem elementos particularmente significativos para a interpretação das representações sociais investigadas. O recurso gráfico busca evidenciar imagens, metáforas, expressões e outras formulações discursivas que condensam sentidos atribuídos pelos participantes à atuação do pedagogo na EPT e que, articuladas ao conjunto do corpus e ao referencial teórico, oferecem indícios para a análise das representações sociais. O destaque não significa que tais expressões, isoladamente, constituam uma representação social, mas que são tomadas como elementos significativos no processo interpretativo desenvolvido nesta pesquisa.

exemplo, adquire relevância porque aparece associada à interlocução entre estudantes, professores, famílias e gestão; “**pau para toda obra**” ganha densidade quando relacionado à sobrecarga, à burocracia e à afirmação de que demandas que não pertencem claramente à função acabam sendo direcionadas ao pedagogo. A interpretação, portanto, considera a recorrência, o contexto e as relações estabelecidas entre as diferentes falas.

As entrevistas também revelaram que não existe uma percepção homogênea sobre as condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido nos diferentes *campi*. Enquanto Linho descreve um contexto no qual o reconhecimento do pedagogo foi “construído historicamente” e afirma que “todo mundo aceita o trabalho dos pedagogos”, Alpaca apresenta uma percepção distinta ao relatar que “nem todo mundo valoriza”, que existe “falta de conhecimento da nossa atuação” e que o pedagogo é, muitas vezes, “subvalorizado”. Essas diferenças são relevantes porque mostram que os sentidos atribuídos ao trabalho são produzidos em contextos institucionais específicos e nas relações que os profissionais estabelecem com os demais sujeitos da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, algumas aproximações atravessam as entrevistas. Escuta, acolhimento, orientação, acompanhamento dos estudantes, mediação de conflitos, diálogo com famílias, assessoramento aos docentes, participação em Conselhos de Classe, formação continuada, planejamento e articulação com diferentes setores aparecem reiteradamente nas narrativas. Também são recorrentes referências à amplitude das demandas, à necessidade de trabalho coletivo, à dependência da abertura de outros atores institucionais para que determinadas ações sejam realizadas e à busca por maior compreensão e reconhecimento do trabalho pedagógico.

A presença simultânea dessas dimensões mostra que as representações sobre a atuação do pedagogo não se organizam de maneira linear. O mesmo profissional que se percebe como referência para estudantes e docentes pode relatar dificuldades para ser ouvido em determinados espaços institucionais. A amplitude da atuação pode ser compreendida como possibilidade de articulação e intervenção em diferentes processos educativos, mas também pode ser vivenciada como sobrecarga quando os limites das responsabilidades não estão claros. O trabalho com estudantes é narrado como acolhimento, acompanhamento e possibilidade de intervenção formativa, ao mesmo tempo em que expõe os profissionais a situações sociais e emocionais complexas.

Essa coexistência de sentidos não constitui uma inconsistência do material. Ao contrário, é coerente com a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, na medida em que os sujeitos mobilizam conhecimentos e referências distintos para interpretar situações igualmente diversas. As representações são produzidas no movimento da vida cotidiana e podem comportar tensões, permanências e reelaborações. No caso pesquisado, essa dinâmica se torna especialmente relevante porque os pedagogos atuam em uma instituição *multicampi*, marcada por diferentes histórias de implantação, estruturas de gestão, composição de equipes e formas de organização do trabalho pedagógico.

A análise do questionário acrescenta um elemento importante a esse contexto. Embora os editais examinados demonstrem que conhecimentos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica foram exigidos para o ingresso no cargo, 92,3% dos respondentes afirmaram não ter recebido formação, treinamento ou orientação institucional específica sobre suas atribuições quando ingressaram no IFMG. Esse dado não permite afirmar que a ausência de orientação tenha produzido determinada representação ou forma de atuação. Permite, contudo, reconhecer que, para grande parte desses profissionais, a experiência cotidiana, a convivência com os pares e as relações construídas nos *campi* constituíram espaços relevantes para aprender como atuar na Instituição.

As trajetórias narradas nas entrevistas reforçam a importância dessa experiência. Rami relata ter chegado ao IFMG sem experiência anterior na Educação Profissional, afirmando que sua “experiência com a educação profissional era zero” e que “era tudo muito novo”. Em outras trajetórias, como as de Linho, Sisal, Seda e Cashmere, aparecem conhecimentos relacionados às antigas habilitações da Pedagogia, especialmente supervisão e orientação educacional, mobilizados na compreensão e no desenvolvimento do trabalho. Cânhamo, por sua vez, destaca a importância da atuação em equipe multidisciplinar, percebida como espaço de parceria, cooperação e respaldo profissional, enquanto Juta relata uma realidade distinta, marcada pela condição de ser a única pedagoga de seu campus. Essas diferenças ajudam a compreender por que determinados sentidos sobre o trabalho se aproximam, enquanto outros assumem contornos particulares conforme a trajetória do profissional e o contexto em que atua. A leitura transversal do *corpus* conduziu, assim, à organização da análise em quatro categorias que sintetizam os principais núcleos de sentido identificados nas entrevistas: o pedagogo como mediador das relações

educativas; o pedagogo como articulador dos processos formativos; o pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional; e o pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional.

Quadro 5 – Categorias finais da análise das entrevistas

Categoria analítica	Núcleos de sentido associados
O pedagogo como mediador das relações educativas	Escuta; acolhimento; orientação; acompanhamento discente; mediação de conflitos; diálogo com estudantes e famílias; atenção às juventudes; permanência e êxito.
O pedagogo como articulador dos processos formativos	Trabalho coletivo; interlocução com docentes e gestão; formação continuada; Conselhos de Classe; planejamento; currículo; PPCs; articulação entre setores e equipes multiprofissionais.
O pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional	Amplitude das demandas; limites pouco definidos; burocracia; sobrecarga; multiplicidade de funções; diferentes formas de organização nos *campi*; condições de trabalho.
O pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional	Conhecimento/desconhecimento da atuação; valorização; participação nos espaços decisórios; reconhecimento construído nas relações; visibilidade do setor pedagógico; necessidade de fortalecimento institucional.

Elaborado pela autora (2026).

As categorias não devem ser compreendidas como compartimentos independentes. Há entre elas zonas de interseção que refletem a própria complexidade do objeto. Mediar relações exige articulação; articular processos depende de reconhecimento e abertura institucional; a ausência dessa abertura pode acentuar a percepção de indefinição; e o reconhecimento, por sua vez, é frequentemente construído na experiência concreta de acompanhamento, orientação e trabalho coletivo. A separação em categorias responde, portanto, a uma necessidade analítica, sem desconsiderar as relações existentes entre os sentidos produzidos pelos participantes.

A partir dessa organização, as entrevistas deixam de ser examinadas como dez histórias independentes e passam a ser lidas transversalmente. Esse movimento permite colocar as vozes dos participantes em diálogo, evidenciando aproximações, diferenças e tensões e preservando as particularidades necessárias à interpretação. Nas subseções seguintes, cada categoria é discutida a partir das unidades de sentido que a sustentam, das falas dos entrevistados e de sua interlocução com a Teoria das Representações Sociais e com as bases conceituais da Educação Profissional e

Tecnológica.

4.3.1 O pedagogo como mediador das relações educativas

Entre os sentidos que atravessam com maior força as entrevistas, destaca-se a compreensão da atuação do pedagogo como uma prática de mediação das relações educativas. Ao falar sobre o próprio trabalho, os participantes recorrem reiteradamente a palavras como escuta, diálogo, acolhimento, orientação e acompanhamento. Mais do que uma enumeração de atividades, esses termos expressam uma forma de compreender a atuação pedagógica que se constrói na relação com os sujeitos que participam do processo educativo.

Essa compreensão aparece de maneira bastante direta na fala de Algodão, para quem “o trabalho nosso, enquanto pedagogo, é um trabalho de mediação”. Sua afirmação é acompanhada pela percepção de que a atuação não se realiza de forma isolada: “sozinho você não consegue fazer nada”. A mediação, nesse caso, pressupõe interlocução com estudantes, professores, direção e demais sujeitos envolvidos na dinâmica institucional. O sentido atribuído ao trabalho desloca-se, assim, de uma ação individual para uma prática cuja realização depende da construção de relações.

A mesma perspectiva assume outras formas nas narrativas. Linho define o trabalho do pedagogo por meio das ideias de “orientação” e “condução dos jovens”, utilizando a imagem do “**guia**” para expressar a intenção de “facilitar o caminho” entre estudantes e professores. Rami, por sua vez, afirma ver o pedagogo como “um **elo** [...] entre estudante, professor, gestão, pais [...] a própria instituição” e acrescenta que “a gente serve também de **ponte**”. Embora as imagens utilizadas sejam diferentes, elas se aproximam ao situar o pedagogo em uma posição relacional: alguém que atua entre sujeitos, aproxima perspectivas e cria condições para que a comunicação e os processos educativos possam acontecer.

Essas expressões são particularmente significativas à luz da Teoria das Representações Sociais. Para Moscovici (1978, 2015), a objetivação permite tornar concreto e familiar aquilo que, de outro modo, permaneceria abstrato. As imagens do “**guia**”, do “**elo**” e da “**ponte**” condensam, em figuras reconhecíveis, uma atuação difícil de definir apenas por meio de uma relação formal de atribuições. Não se trata de afirmar que cada metáfora constitua, isoladamente, uma representação social, mas de reconhecer que elas materializam sentidos recorrentes no corpus: orientar,

aproximar, conectar e mediar aparecem como formas pelas quais os participantes tornam inteligível o próprio trabalho.

Essa compreensão se amplia quando se observa o lugar ocupado pela escuta. Para Alpaca, “a gente escuta o aluno”, “faz as orientações devidas” e realiza a “mediação de conflitos entre aluno e aluna, entre aluno e professor”. A escuta, nesse relato, não aparece como uma atitude passiva nem se encerra no acolhimento da demanda apresentada. Ela antecede encaminhamentos, intervenções individuais e coletivas, acompanhamento das turmas e articulação com outros profissionais e setores da Instituição.

A mediação relatada pelos participantes também não se restringe à intervenção diante de conflitos já instalados. Linho descreve um acompanhamento contínuo do estudante, no qual a pedagoga “chama, conversa”, leva as situações ao Conselho de Classe, dialoga com as famílias e retoma os casos quando necessário. A expressão utilizada pela participante — “para não deixar que ele se perca” — evidencia uma dimensão preventiva do trabalho pedagógico. A intervenção ocorre antes que uma dificuldade acadêmica ou relacional resulte, necessariamente, em ruptura da trajetória escolar.

Nessa perspectiva, acompanhamento e mediação se aproximam. O pedagogo acompanha rendimento e frequência, observa mudanças no comportamento, conversa com estudantes e professores, aciona famílias e outros profissionais quando necessário e participa da construção de possíveis encaminhamentos. Os relatos indicam que a leitura pedagógica das situações não se limita ao desempenho expresso em notas, mas considera elementos que podem interferir na relação do estudante com a escola e com sua própria trajetória formativa.

O caso relatado por Bambu torna essa dimensão particularmente visível. Ao acompanhar um estudante do primeiro ano, a pedagoga identifica, em bilhetes escritos em uma avaliação, sinais de sofrimento que exigiam atenção para além do resultado acadêmico. A situação mobilizou observação, diálogo com professores e família e encaminhamento para apoio psicológico. O episódio evidencia que a mediação pedagógica pode começar pela percepção de sinais que emergem no cotidiano escolar e prosseguir pela articulação de diferentes formas de acompanhamento. Nesse movimento, o pedagogo não assume funções próprias de outros profissionais, mas reconhece a necessidade de acionar uma rede de apoio quando a situação ultrapassa o âmbito de sua intervenção. Essa delimitação é

importante. A escuta mencionada nas entrevistas não deve ser confundida com atendimento psicológico, assim como a mediação não significa assumir integralmente problemas sociais, familiares ou emocionais apresentados pelos estudantes. O que os relatos evidenciam é uma atuação capaz de identificar situações que interferem nos processos educativos, acolher a demanda inicial, realizar a leitura pedagógica do caso e construir encaminhamentos em diálogo com outros profissionais. A mediação se efetiva, portanto, também pelo reconhecimento dos limites da própria atuação.

As juventudes ocupam lugar expressivo nessa representação do trabalho. Em diferentes entrevistas, a especificidade dos cursos técnicos integrados aparece relacionada à presença cotidiana de adolescentes e jovens e às demandas próprias dessa etapa da vida. Para Sisal, a atuação pode ser sintetizada pelas palavras “aproximação, acolhimento e mediação”, enquanto Seda a descreve como “acolhimento, orientação, acompanhamento e afeto”. Em ambos os relatos, o trabalho pedagógico é compreendido a partir de uma aproximação com os estudantes que possibilita conhecê-los para além de sua condição de alunos matriculados em determinado curso. No caso de Seda, o afeto aparece associado à própria maneira de compreender o trabalho com os jovens. Esse elemento, entretanto, não deve ser interpretado como substituição do conhecimento profissional por uma disposição afetiva. No conjunto de sua narrativa, acolher e estabelecer vínculos coexistem com a necessidade de experiência, conhecimento técnico e capacidade de lidar com expectativas distintas de estudantes, professores e famílias. A participante reconhece, inclusive, que “a dedicação e o afeto não resolvem os nós estruturais da escola de forma isolada”. Sua fala estabelece um limite importante: a dimensão humana da atuação é necessária, mas não é suficiente para responder a problemas que dependem de condições institucionais e ações coletivas.

A presença do acolhimento nas entrevistas também aparece em Cânhamo, que associa a atuação do pedagogo ao “acolhimento” e ao “diálogo”, especialmente diante de estudantes cujas trajetórias são atravessadas por condições socioeconômicas diversas. Seu relato aproxima acompanhamento pedagógico, permanência e atenção às condições concretas em que os estudantes realizam sua formação. A mediação, nesse sentido, adquire uma dimensão que ultrapassa a resolução pontual de dificuldades: implica reconhecer que os processos de aprendizagem são vividos por sujeitos inseridos em realidades sociais específicas. Essa leitura dialoga com a concepção de formação humana integral que fundamenta a Educação Profissional e

Tecnológica assumida nesta pesquisa. Compreender o estudante em sua totalidade significa não reduzir sua formação à aquisição de conhecimentos técnicos nem separar artificialmente as dimensões acadêmica, social, cultural e humana de sua experiência educativa. O acompanhamento relatado pelos pedagogos aproxima-se dessa perspectiva quando considera o rendimento escolar sem isolá-lo das condições que participam da trajetória do estudante.

Não significa atribuir ao pedagogo a responsabilidade exclusiva pela formação integral, tampouco afirmar que suas práticas, por si mesmas, garantam a permanência e o êxito dos estudantes. Os relatos permitem uma afirmação mais delimitada: esses profissionais reconhecem como parte de sua atuação a construção de condições pedagógicas e relacionais que favoreçam o acompanhamento dos estudantes, a identificação de dificuldades e a articulação de intervenções quando necessário. Essa compreensão é coerente com uma concepção de educação na qual o estudante é considerado sujeito do processo formativo e não apenas destinatário de conteúdos.

Juta oferece outro exemplo dessa dimensão ao descrever uma atuação baseada na escuta e no acompanhamento persistente. Em sua narrativa, o trabalho pedagógico envolve estudantes, famílias, docentes, coordenações, gestores e profissionais da rede de apoio educacional. O caso de um estudante que vivenciou reprovações, afastamento e posterior retorno à Instituição é apresentado pela participante como uma experiência significativa de sua trajetória. Mais importante do que atribuir ao trabalho da pedagoga o desfecho alcançado pelo estudante é perceber o sentido que ela confere à experiência: acompanhar significa permanecer como referência educativa mesmo quando a trajetória escolar não ocorre de maneira linear.

A recorrência dessas situações ajuda a compreender por que a mediação assume tamanha centralidade nas falas. Em Jodelet (2001), as representações sociais constituem formas de conhecimento prático, elaboradas nas relações entre sujeitos e orientadas para a compreensão e a ação sobre a realidade cotidiana. No material analisado, a mediação aparece precisamente nessa interface entre interpretação e ação. Ao compreender determinada situação como necessidade de acolhimento, orientação, diálogo ou acompanhamento, o profissional também organiza uma forma de agir diante dela.

Nesse ponto, torna-se possível perceber um primeiro movimento de ancoragem. As trajetórias formativas e profissionais fornecem referências a partir das quais os participantes interpretam as demandas encontradas na EPT. Alguns recorrem

a conhecimentos construídos nas antigas habilitações de orientação ou supervisão educacional ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, anteriores às mudanças de Diretrizes Curriculares definidas a partir de 2006; outros mobilizam experiências anteriores com juventudes, gestão ou acompanhamento escolar. Esses repertórios não são simplesmente reproduzidos no IFMG. Eles são reelaborados diante das situações encontradas nos *campi* e passam a oferecer referências para compreender e responder a um contexto que, para alguns participantes, era inicialmente desconhecido.

A mediação também se constrói em um campo atravessado por expectativas distintas. Seda relata que estudantes, professores e famílias podem chegar ao setor pedagógico esperando posicionamentos diferentes. Rami descreve uma dinâmica em que é necessário “ouvir um lado, ouvir o outro” e depois “chamar” e “conversar”. Bambu observa que estudantes podem associar o setor a uma função punitiva, enquanto alguns docentes esperam que o pedagogo assuma uma postura de maior cobrança em relação aos alunos. Essas falas revelam que mediar não corresponde a ocupar uma posição neutra ou exterior às relações institucionais, mas a atuar em meio a diferentes compreensões sobre estudantes, ensino, disciplina e sobre o próprio papel do setor pedagógico.

Esse aspecto é relevante para a questão central desta pesquisa. As representações sociais não apenas oferecem aos participantes uma maneira de nomear sua atuação; elas fornecem referências para a ação. Quando o pedagogo se compreende como “**guia**”, **“elo**”, “**ponte**” ou profissional da escuta e do acolhimento, essa compreensão encontra correspondência em práticas relatadas: conversar com estudantes, acompanhar turmas, orientar estudos, mediar conflitos, dialogar com famílias, buscar professores e acionar outros setores. Há, portanto, uma relação entre os sentidos atribuídos ao trabalho e as formas pelas quais os participantes descrevem suas intervenções no cotidiano. Essa relação, entretanto, não deve ser compreendida em termos de causalidade linear. As representações são construídas nas próprias experiências e relações sociais e, simultaneamente, oferecem referências para interpretar novas situações. A prática alimenta os sentidos atribuídos à atuação, enquanto esses sentidos participam da maneira como os profissionais reconhecem demandas e constroem respostas para elas. É nesse movimento que discursos e práticas se aproximam.

A leitura transversal das entrevistas permite, assim, compreender a mediação

como uma das representações mais recorrentes da atuação pedagógica entre os participantes. Ela se objetiva em imagens como “**guia**”, “**elo**” e “**ponte**” e se ancora em experiências de orientação educacional, acompanhamento de estudantes, trabalho com juventudes e vivências acumuladas no cotidiano escolar. Nas práticas relatadas, assume formas concretas de escuta, acolhimento, orientação, acompanhamento, diálogo e encaminhamento. Ao mesmo tempo, a mediação não se realiza apenas na relação direta com os estudantes. Para acompanhar trajetórias, enfrentar dificuldades de aprendizagem, mediar conflitos ou construir encaminhamentos, os pedagogos precisam estabelecer interlocução com professores, coordenações, famílias, gestão e equipes multiprofissionais. A própria categoria da mediação conduz, portanto, a outra dimensão fortemente presente no corpus: a necessidade de articular sujeitos, espaços e decisões que participam dos processos formativos. É essa dimensão que será examinada na próxima subseção.

4.3.2 O pedagogo como articulador dos processos formativos

A mediação das relações educativas, discutida na categoria anterior, aproxima o pedagogo dos diferentes sujeitos que participam da vida escolar. Nas entrevistas, porém, essa atuação não se encerra nas relações interpessoais ou no acompanhamento individual dos estudantes. Há outro movimento que atravessa as narrativas e amplia o sentido atribuído ao trabalho: a necessidade de colocar pessoas, conhecimentos e espaços institucionais em diálogo para que os processos educativos possam ser pensados e construídos coletivamente. É nessa perspectiva que emerge a representação do pedagogo como articulador dos processos formativos.

A articulação aparece nas entrevistas de maneiras distintas. Está presente no diálogo com professores, na participação em reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, no planejamento, na formação continuada, na discussão sobre metodologias e avaliação, na elaboração e revisão de projetos pedagógicos e na atuação junto à gestão e às equipes multiprofissionais. São ações diferentes, mas que compartilham uma característica: dificilmente se realizam pelo trabalho de um único profissional. Essa percepção é expressa de forma bastante clara por Algodão quando afirma que “sozinho você não consegue fazer nada”. Em sua narrativa, a atuação pedagógica pressupõe espaços em que seja possível reunir os profissionais para conversar sobre o ensino, realizar “reuniões pedagógicas”, desenvolver “formação continuada” e criar

“momentos para dialogar, para construir junto”. A escolha dessa última expressão é significativa. O “construir junto” desloca o pedagogo de uma posição de quem simplesmente transmite orientações para uma atuação que se realiza na interlocução com os demais profissionais.

Linho também aproxima a atuação pedagógica do trabalho desenvolvido simultaneamente com professores e estudantes. Ao falar sobre sua experiência, menciona a “orientação do professor e orientação dos estudantes” e observa que “não tem como desvincular um do outro”. Sua fala chama a atenção para uma questão importante: as dificuldades apresentadas pelos estudantes não são compreendidas apenas como questões individuais. Elas podem exigir um olhar para as práticas de ensino, para as formas de avaliação e para as relações que se constroem em sala de aula. A atuação pedagógica passa, então, pelo estudante, mas também pelo diálogo com quem ensina.

Essa compreensão encontra correspondência na experiência relatada por Rami. Ao comentar o trabalho realizado com os docentes, a participante observa que “muitos professores ainda não têm a formação pedagógica” e descreve sua atuação como um trabalho de “trabalhar junto [...] de orientar, de mostrar alguns pontos”. Essa aproximação se materializa em ações relacionadas aos PPCs, às metodologias, aos instrumentos de avaliação e aos Conselhos de Classe. A fala de Rami merece atenção porque revela uma característica própria do contexto em que esses pedagogos atuam. Nos Institutos Federais convivem professores com diferentes trajetórias de formação, inclusive profissionais cuja formação inicial se concentra em campos técnicos ou bacharelados e que constroem parte de seus conhecimentos pedagógicos ao longo do exercício docente. Nesse cenário, o pedagogo pode constituir uma referência para a discussão sobre ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação. Isso não significa estabelecer uma relação hierárquica entre conhecimentos ou colocar o pedagogo na posição de quem detém sozinho o saber pedagógico. A própria expressão utilizada pela participante — “**trabalhar junto**” — aponta em direção diferente.

Esse cuidado é necessário porque a articulação dos processos formativos não pode ser confundida com fiscalização do trabalho docente. Nas entrevistas, o sentido que ganha maior consistência é o do assessoramento, do diálogo e da construção compartilhada. A especificidade do conhecimento pedagógico oferece ao profissional condições para problematizar determinadas situações e contribuir com o planejamento e a organização do ensino, mas sua atuação depende da interlocução

com os conhecimentos e experiências dos professores, coordenadores e demais profissionais envolvidos.

Há, nesse aspecto, uma aproximação com a imagem do “**elo**” e da “**ponte**” utilizada por Rami. Na categoria anterior, essas imagens ajudaram a compreender a mediação entre sujeitos. Aqui, elas adquirem outra dimensão. Ser “**ponte**” não significa apenas aproximar pessoas em uma situação de conflito; significa também favorecer a circulação de informações e conhecimentos entre estudantes, docentes, coordenações, famílias, gestão e outros setores. Essas imagens constituem indícios representacionais importantes, pois materializam uma compreensão da atuação do pedagogo como aquela que estabelece conexões entre sujeitos, conhecimentos e diferentes instâncias da instituição. Ao recorrer às figuras do “**elo**” e da **“ponte**”, Rami torna concreto um objeto mais abstrato — a própria atuação pedagógica —, atribuindo-lhe sentidos relacionados à ligação, à aproximação e à articulação. Esse movimento aproxima-se do processo de objetivação descrito por Moscovici (1978; 2015), por meio do qual ideias e conceitos ganham uma forma concreta e familiar, tornando-se imagens que permitem aos sujeitos compreender, comunicar e significar determinado objeto social. Nessa perspectiva, como assinala Jodelet (2001), as representações sociais constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, relacionadas à maneira como os sujeitos interpretam a realidade e nela se posicionam. Assim, as metáforas empregadas por Rami não funcionam apenas como recursos de linguagem, mas oferecem pistas sobre os sentidos que sustentam sua compreensão do trabalho pedagógico: o pedagogo é representado como alguém que conecta, aproxima e articula diferentes sujeitos e dimensões do processo educativo. A mesma metáfora comporta, portanto, sentidos que atravessam mais de uma categoria, o que confirma que a separação adotada nesta análise é metodológica e não corresponde a fronteiras rígidas no cotidiano profissional. Alpaca também evidencia essa interdependência ao afirmar que “o nosso trabalho depende muitas vezes do outro”. Seu relato descreve uma rotina que envolve acompanhamento das turmas, intervenções individuais e coletivas, diálogo com professores e famílias, Conselhos de Classe, coordenações, gestão e NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A frase, simples em sua formulação, expressa uma condição concreta do trabalho pedagógico: muitas das ações iniciadas pelo pedagogo somente encontram continuidade quando outros sujeitos participam delas.

Essa dependência não deve ser interpretada como fragilidade da atuação. Ela decorre da própria natureza coletiva do processo educativo. Uma orientação pedagógica que não encontra espaço para diálogo com o professor, um encaminhamento que não é compartilhado com a coordenação ou uma situação identificada no acompanhamento de uma turma que não chega aos espaços de decisão tende a encontrar limites. A articulação aparece, assim, não como atividade complementar, mas como condição para que parte significativa do trabalho pedagógico possa se realizar.

O trabalho coletivo ganha uma configuração particular na experiência de Cânhamo. Diferentemente de relatos marcados pela atuação mais solitária, o participante destaca sua inserção em uma "equipe multidisciplinar" e valoriza a possibilidade de compartilhar situações e decisões com profissionais de outras áreas. Em sua narrativa, essa forma de organização oferece "respaldo do ponto de vista pessoal" e permite que as demandas sejam discutidas a partir de diferentes conhecimentos.

A experiência de Cânhamo amplia o significado da articulação. Não se trata somente da relação pedagogo-professor, mas da possibilidade de construir respostas com profissionais cujas formações oferecem outros modos de compreender uma mesma situação. Em contextos nos quais questões pedagógicas se relacionam a aspectos sociais, emocionais, familiares ou de acessibilidade, a composição multiprofissional pode evitar que um único profissional assuma responsabilidades que ultrapassam seu campo de atuação. Ao mesmo tempo, exige diálogo para que os diferentes saberes não permaneçam apenas reunidos administrativamente, mas possam efetivamente contribuir para uma leitura compartilhada das situações.

Nesse sentido, a equipe não elimina a especificidade do pedagogo. Ao contrário, o trabalho coletivo pressupõe que cada profissional possa contribuir a partir de seu campo de conhecimento. A fala de Cânhamo é especialmente interessante porque sua valorização da equipe convive com a preocupação de que esteja claro que "a função do pedagogo é uma função pedagógica". Articular não significa, portanto, fazer indistintamente aquilo que cabe a todos, mas colocar a contribuição pedagógica em relação com outros saberes e profissionais.

O Conselho de Classe aparece nas entrevistas como um dos espaços em que essa articulação poderia ganhar maior concretude. Nele se encontram informações sobre rendimento, frequência, participação e dificuldades dos estudantes, mas

também diferentes leituras sobre as práticas de ensino e sobre o próprio processo educativo. Os relatos, contudo, mostram que a existência formal desse espaço não garante, por si só, o trabalho coletivo. Algodão apresenta uma visão crítica sobre sua experiência nos Conselhos de Classe. Em seu relato, a participação pedagógica pode tornar-se “meio que inócua” quando a discussão não consegue alcançar “o ensino como um todo”. A observação é relevante porque desloca o foco do simples cumprimento de uma rotina institucional para a finalidade pedagógica desse espaço. Reunir professores e equipe pedagógica não significa necessariamente construir uma reflexão coletiva sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Esse dado introduz uma tensão importante na representação do pedagogo como articulador. Os participantes reconhecem a necessidade de diálogo e trabalho coletivo, mas também relatam que a articulação depende da existência de espaços institucionais que efetivamente permitam essa participação. Há uma distância possível entre estar presente em uma reunião e participar da construção das decisões; entre encaminhar informações e conseguir problematizá-las coletivamente; entre ocupar formalmente um espaço e ser reconhecido como interlocutor nele.

Por outro lado, a experiência de Linho mostra que essas relações também podem ser construídas ao longo do tempo. A participante relata que, em seu *campus*, a proximidade entre pedagogos e professores foi sendo estabelecida historicamente: “quem recebia o professor [...] éramos nós”. Ao afirmar que essa relação “é cultura mesmo”, sua narrativa mostra que o trabalho coletivo não nasce apenas de uma determinação normativa. Ele também se constitui na convivência cotidiana, na confiança construída e no reconhecimento progressivo da contribuição que cada profissional pode oferecer.

Esse aspecto ajuda a compreender por que as formas de articulação relatadas não são idênticas nos diferentes *campi*. Embora todos pertençam ao IFMG, as equipes foram constituídas em momentos distintos, as relações com a gestão e com o corpo docente possuem histórias próprias e os espaços de participação assumem diferentes configurações. A instituição oferece referências comuns, mas essas referências são vividas e apropriadas em contextos locais.

A Teoria das Representações Sociais contribui para compreender esse movimento porque permite olhar para a atuação profissional não apenas a partir daquilo que está formalmente estabelecido, mas também dos conhecimentos construídos e compartilhados no cotidiano. Conforme Jodelet (2001), as

representações se formam nas experiências, nas relações e nas comunicações sociais e oferecem referências para que os sujeitos compreendam e se posicionem diante das situações que vivenciam. Nesse sentido, as diferentes experiências de Algodão e Linho, por exemplo, não anulam uma à outra. Elas mostram como o trabalho pedagógico pode assumir sentidos distintos conforme as relações construídas em cada contexto institucional.

A articulação entre os processos formativos também ganha uma dimensão própria quando pensada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. No Ensino Médio Integrado, a proposta de formação não se limita à presença simultânea de componentes da formação geral e da formação técnica em uma mesma matriz curricular. A integração pressupõe relações entre conhecimentos, sujeitos e práticas educativas orientadas por uma perspectiva de formação humana integral. Por isso, sua concretização depende de espaços coletivos de planejamento, reflexão e avaliação.

As falas dos participantes não permitem afirmar que o pedagogo seja responsável pela efetivação do currículo integrado, nem seria adequado atribuir a um único profissional essa tarefa. O que elas permitem observar é que determinadas práticas relatadas — participação em PPCs, planejamento, formação docente, discussão de metodologias e avaliação, Conselhos de Classe e acompanhamento dos processos de ensino — colocam o pedagogo em espaços nos quais a integração pode ser discutida e construída coletivamente. Essa distinção é importante. O pedagogo não aparece como aquele que “faz” sozinho a integração curricular, mas como um profissional que pode favorecer condições para que professores, coordenações e demais atores reflitam sobre os processos formativos de maneira menos fragmentada. Nessa perspectiva, articular significa também provocar encontros entre dimensões que, na rotina institucional, podem permanecer separadas: acompanhamento do estudante e prática docente; planejamento e avaliação; decisões curriculares e experiências concretas das turmas; formação geral e formação profissional.

Ao aproximar os resultados das entrevistas da análise documental realizada no início deste capítulo, observa-se uma convergência que merece ser registrada. Nos editais e nas páginas institucionais dos *campi*, apareceram atribuições relacionadas ao planejamento, ao trabalho coletivo, à construção e ao acompanhamento de projetos pedagógicos, à formação docente, aos Conselhos de Classe e à articulação entre diferentes sujeitos e setores. Nas entrevistas, essas atribuições deixam o plano

da descrição formal e passam a ser narradas a partir da experiência concreta dos profissionais. Essa aproximação entre as fontes não significa que documentos e entrevistas apresentem uma realidade sem tensões. Ao contrário. Os documentos indicam campos possíveis de atuação; as falas mostram como esses campos são vivenciados, negociados e, em alguns casos, limitados pelas relações institucionais. É justamente nessa passagem entre o formalmente previsto e o cotidianamente realizado que a representação do pedagogo como articulador adquire maior densidade.

Também se torna possível perceber como essa representação se relaciona às práticas. Quando os participantes compreendem que seu trabalho envolve “construir junto”, “trabalhar junto” ou que “depende muitas vezes do outro”, essa compreensão se expressa em ações de aproximação com docentes, participação em reuniões, discussão de PPCs, formação continuada, Conselhos de Classe, interlocução com coordenações e trabalho em equipes multiprofissionais. Mais uma vez, não se estabelece uma relação causal simples entre representação e prática. Os sentidos atribuídos ao trabalho são construídos nas próprias experiências e, ao mesmo tempo, oferecem referências para que os profissionais interpretem novas situações e se posicionem diante delas.

Há, entretanto, uma condição que atravessa essa representação: para articular, é preciso encontrar abertura para participar. A atuação do pedagogo depende do outro, como afirma Alpaca, e essa dependência torna visíveis tanto as possibilidades quanto os limites do trabalho coletivo. Quando há diálogo e reconhecimento, a articulação pode se fortalecer; quando os espaços são pouco permeáveis à participação pedagógica, o profissional pode permanecer formalmente presente, mas com pouca possibilidade de interferir nos processos que acompanha.

Essa tensão começa a aproximar a análise de outro conjunto de sentidos recorrentes nas entrevistas. Ao mesmo tempo em que os participantes se reconhecem como mediadores e articuladores, relatam dificuldades para delimitar responsabilidades, multiplicidade de demandas, sobrecarga e diferentes compreensões institucionais sobre aquilo que cabe ao pedagogo. Assim, a amplitude que permite transitar entre estudantes, docentes, gestão e processos formativos também pode produzir experiências de dispersão quando não há clareza suficiente sobre as condições e os limites dessa atuação. É sobre essa outra face do trabalho pedagógico que se debruça a próxima categoria.

4.3.3 O pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional

As duas categorias discutidas anteriormente evidenciaram uma atuação marcada pela mediação das relações educativas e pela articulação entre sujeitos e processos formativos. Essa possibilidade de transitar por diferentes espaços da instituição constitui uma das características mais presentes nas falas dos participantes. Ao mesmo tempo, é justamente essa amplitude que assume outro significado quando as responsabilidades não estão suficientemente delimitadas ou quando diferentes demandas passam a ser direcionadas ao pedagogo. Nas entrevistas, essa tensão aparece associada à indefinição, à multiplicidade de tarefas, à burocracia, à sobrecarga e às diferentes formas de organização do trabalho nos *campi*.

Algodão expressa essa questão de maneira direta ao afirmar que “não tem uma definição clara do que é o trabalho do pedagogo no Instituto Federal”. Em sua experiência, a atuação pode ficar “ao sabor do que essa gestão entende como educação”, o que faz com que os espaços ocupados pelo profissional se modifiquem conforme as concepções presentes em cada contexto. Por isso, ao refletir sobre o fortalecimento da atuação, defende que “tem que estar claro para a gente os lugares que a gente precisa e pode atuar”. fala não significa que o participante desconheça aquilo que realiza. Ao contrário, sua entrevista apresenta uma compreensão consistente da mediação, da formação continuada, do trabalho com estudantes e professores e da importância da atuação pedagógica no Ensino Médio Integrado. A indefinição mencionada por Algodão diz respeito, sobretudo, aos contornos institucionais dessa atuação: onde o pedagogo participa, quais responsabilidades lhe são atribuídas e em que condições consegue desenvolver aquilo que reconhece como próprio de seu trabalho.

Essa distinção é importante para a análise. Uma coisa é reconhecer que a atuação pedagógica possui natureza abrangente e relacional; outra é não encontrar limites suficientemente claros para essa abrangência. A primeira condição pode favorecer a mediação e a articulação discutidas anteriormente. A segunda pode fazer com que o profissional seja acionado diante de demandas muito diversas, inclusive algumas que ele próprio não reconhece como pertencentes ao seu campo de atuação.

É nesse ponto que a expressão utilizada por Alpaca ganha força. Ao definir o pedagogo como “**pau para toda obra**”, o participante sintetiza uma experiência na

qual a disponibilidade do setor pedagógico para lidar com diferentes situações também favorece a chegada de demandas que ultrapassam aquilo que considera próprio de sua função. Como explica, “às vezes nem é da nossa função, chega para a gente”. Em outros momentos da entrevista, essa amplitude é relacionada à existência de “muita burocracia também”, à sensação de que “a gente fica meio sobrecarregado” e à percepção de que “cada pedagogo trabalha de um jeito”.

A imagem do “**pau para toda obra**” é especialmente expressiva porque torna concreta uma situação difícil de explicar apenas pela enumeração das tarefas realizadas. Pela objetivação, conforme discutida por Moscovici (1978, 2015), ideias e experiências complexas podem assumir formas mais familiares e comunicáveis. Nesse caso, a metáfora reúne, em uma expressão cotidiana, a percepção de disponibilidade para diferentes demandas, amplitude de atuação e dificuldade de delimitação das responsabilidades.

Essa imagem estabelece um contraste interessante com aquelas analisadas nas categorias anteriores. O mesmo campo de atuação que pode ser representado pela “**ponte**” e pelo “**elo**”, quando permite conectar pessoas e processos, pode ser representado como “**pau para toda obra**” quando a circulação por diferentes espaços passa a significar acúmulo de demandas. Não são necessariamente representações excludentes. Elas revelam maneiras distintas de significar uma atuação que, no cotidiano, pode ser vivenciada simultaneamente como possibilidade e como dificuldade.

A fala de Juta acrescenta outro elemento a essa discussão. Ao utilizar a expressão “**superpoderes**” para caracterizar aquilo que se espera do pedagogo, a participante chama a atenção para a diversidade de conhecimentos e respostas demandados desse profissional. Em sua experiência, o trabalho envolve estudantes, famílias, docentes, coordenadores, gestores e outros profissionais, além de situações relacionadas às dimensões acadêmica, emocional, social e institucional da vida escolar. A palavra “**superpoderes**”, embora utilizada em tom figurado, revela uma expectativa difícil de sustentar na prática: a de que o pedagogo consiga responder a situações de naturezas muito diferentes. O próprio exagero contido na expressão ajuda a compreender o sentido produzido pela participante. Não se trata de reivindicar uma atuação ilimitada, mas de evidenciar que, em determinadas circunstâncias, o profissional se percebe diante de demandas que exigem conhecimentos, decisões e articulações que não podem ser assumidos individualmente.

Essa questão se torna ainda mais concreta quando se considera que Juta relata atuar como única pedagoga em seu *campus*. A composição das equipes interfere diretamente nas possibilidades de organização do trabalho. Demandas que poderiam ser compartilhadas em uma equipe maior acabam concentradas em um número reduzido de profissionais, ao mesmo tempo em que permanece a necessidade de atender estudantes, professores, famílias, coordenações e gestão. Nesse contexto, a complexidade não decorre apenas da quantidade de atividades, mas da diversidade das situações que chegam ao setor e das condições disponíveis para respondê-las.

Cânhamo apresenta uma experiência diferente ao valorizar sua inserção em uma equipe multidisciplinar. Seu relato mostra que a possibilidade de compartilhar situações com outros profissionais oferece respaldo para o trabalho e permite delimitar melhor determinados encaminhamentos. Ainda assim, o participante chama a atenção para a necessidade de preservar a especificidade do pedagogo, afirmando que “a função do pedagogo é uma função pedagógica”. A frase é simples, mas particularmente significativa nesta categoria: trabalhar coletivamente não significa dissolver as responsabilidades profissionais.

As diferenças entre esses relatos reforçam algo que já havia aparecido na análise dos sites institucionais. O trabalho pedagógico não é organizado exatamente da mesma maneira em todos os *campi.* Há unidades com setores ou equipes multiprofissionais, outras com estruturas pedagógicas específicas e contextos nos quais o número de profissionais é reduzido. A análise documental não permitia concluir que essa diversidade produzisse, necessariamente, indefinição da atuação. As entrevistas acrescentam agora outra camada à análise, pois mostram como alguns profissionais vivenciam e interpretam essas diferentes condições de trabalho. Esse cruzamento entre as fontes precisa ser feito com cautela. Os documentos mostraram um campo amplo de atribuições e diferentes formas institucionais de organizar o trabalho pedagógico. As entrevistas mostram que, para alguns participantes, essa amplitude é experimentada como dificuldade de delimitação, sobrecarga ou dependência das decisões da gestão. Não seria adequado transformar essa percepção em uma característica uniforme de todos os *campi* ou estabelecer uma relação causal direta entre a amplitude documental e as dificuldades relatadas. O que os dados permitem reconhecer é uma aproximação entre essas dimensões.

O resultado do questionário também contribui para compreender esse cenário.

Como apresentado anteriormente, 92,3% dos respondentes afirmaram não ter recebido formação, treinamento ou orientação institucional específica sobre suas atribuições quando ingressaram no IFMG. Esse dado ganha novo significado quando colocado ao lado das entrevistas. Se os documentos apresentam um campo abrangente de atuação e a maioria dos profissionais relata não ter participado, no ingresso, de um processo sistemático de orientação sobre suas atribuições, torna-se relevante observar onde e como foram sendo construídas as referências utilizadas para desenvolver o trabalho.

As entrevistas sugerem que parte desse aprendizado ocorreu no cotidiano: nas relações com os colegas, nas demandas dos estudantes, no contato com professores e gestores, nas experiências acumuladas e nas formas de organização próprias de cada *campus*. Não é possível afirmar que a ausência de formação institucional tenha causado a indefinição relatada por alguns participantes. Entretanto, a aproximação entre os dados permite perceber que muitos desses profissionais precisaram construir, ao longo da experiência, referências sobre como atuar em uma instituição cuja realidade educacional era nova para alguns deles.

Essa construção cotidiana pode ser compreendida à luz da Teoria das Representações Sociais. Diante de situações novas ou pouco familiares, os sujeitos recorrem a conhecimentos e experiências anteriores para torná-las compreensíveis. A ancoragem, nesse sentido, ajuda a interpretar por que as trajetórias formativas e profissionais aparecem com tanta frequência nas entrevistas. Habilitações em orientação ou supervisão educacional, experiências na Educação Básica, atuação docente, gestão e trabalhos anteriores com adolescentes são mobilizados pelos participantes para compreender as demandas encontradas na EPT.

Esses conhecimentos anteriores, contudo, não oferecem respostas prontas para todas as situações. A Educação Profissional e Tecnológica apresenta características próprias, especialmente quando se considera a convivência entre diferentes níveis e modalidades de ensino, a organização *multicampi* e a complexidade do Ensino Médio Integrado. Os participantes relatam situações que exigem conhecimentos sobre juventudes, currículo, legislação, inclusão, acompanhamento acadêmico, relações familiares, gestão educacional e trabalho multiprofissional. É nessa diversidade que a complexidade institucional ganha materialidade nas entrevistas.

Bambu, por exemplo, descreve a atuação com estudantes do Ensino Médio

Integrado como um “desafio” e relata situações que envolvem vulnerabilidades sociais, sofrimento emocional, dificuldades acadêmicas, famílias e encaminhamentos para outros profissionais. Em sua narrativa, aparecem também sentimento de impotência diante de situações que não podem ser resolvidas apenas pela intervenção pedagógica. Seu relato lembra que reconhecer a complexidade do trabalho não significa supor que o pedagogo disponha de respostas para todas as questões que chegam até ele.

Ao contrário, uma das aprendizagens que atravessam as entrevistas parece estar justamente no reconhecimento dos limites. A mediação discutida na Seção 4.3.1 e o trabalho multiprofissional abordado na Seção 4.3.2 tornam-se particularmente importantes diante dessa complexidade. Algumas situações exigem encaminhamento para a Psicologia, Serviço Social, NAPNEE, gestão ou outros serviços e profissionais. Nesses casos, delimitar a atuação não significa recusar a demanda, mas compreender qual é a contribuição pedagógica possível e quando é necessário construir uma resposta compartilhada.

Cashemere utiliza outra imagem que dialoga diretamente com essa discussão. Ao comparar diferentes experiências profissionais, relata que, na Rede Federal, o pedagogo pode ser percebido não como “um profissional que entende do assunto”, mas como alguém que está ali para “**tapar um buraco**”. A expressão “**tapa-buraco**”, assim como “**pau para toda obra**”, associa a atuação a demandas que surgem no cotidiano e precisam ser rapidamente absorvidas por alguém. A fala também evidencia a imprevisibilidade presente na rotina. Cashemere afirma que “todo dia é um desafio” e descreve situações em que o planejamento precisa ser reorganizado diante de demandas que surgem ao longo do dia. A imprevisibilidade, por si só, não é exclusiva do trabalho pedagógico nem pode ser tomada como evidência de indefinição profissional. Entretanto, quando aparece associada à percepção de que o pedagogo é chamado para “**tapar um buraco**”, ganha outro significado: o profissional não apenas responde ao inesperado, mas percebe que determinadas demandas lhe são dirigidas justamente porque seu campo de atuação é compreendido de maneira pouco precisa por outros sujeitos.

Nesse sentido, as metáforas presentes no corpus ajudam a tornar visíveis duas faces da amplitude da atuação. De um lado, “**guia**”, “**elo**” e “**ponte**” expressam a potência de uma prática capaz de orientar, mediar e articular. De outro, “**superpoderes**”, “**pau para toda obra**” e “**tapa-buraco**” expressam o risco de que

essa mesma disponibilidade seja interpretada como capacidade — ou obrigação — de responder a praticamente qualquer demanda que atravesse o cotidiano escolar.

Essa tensão constitui um dos achados mais significativos desta categoria. Não é a amplitude, isoladamente, que aparece como problema. Uma atuação pedagógica necessariamente envolve diferentes sujeitos e dimensões dos processos educativos. A dificuldade surge quando amplitude se confunde com ausência de limites, quando o trabalho coletivo se transforma em concentração de responsabilidades ou quando a disponibilidade para mediar diferentes situações faz com que o pedagogo seja percebido como profissional ao qual cabe aquilo que não encontrou outro destinatário.

A burocracia também participa dessa experiência. Alpaca menciona a existência de “muita burocracia”, associando-a à sobrecarga. Outros relatos fazem referência a planilhas, registros, documentos, normativas e diferentes procedimentos que integram a rotina institucional. Seria inadequado tratar toda atividade administrativa como algo externo ao trabalho pedagógico, uma vez que planejamento, registro, acompanhamento e organização também fazem parte da atuação profissional. A questão que emerge das entrevistas é outra: como equilibrar essas tarefas com o tempo necessário para acompanhar estudantes, dialogar com professores, participar de processos formativos e desenvolver ações de caráter pedagógico.

Essa preocupação permite compreender a complexidade institucional para além da quantidade de tarefas. O trabalho do pedagogo acontece em uma rede de relações, normas, estruturas administrativas, diferentes níveis de ensino e demandas que nem sempre chegam de forma organizada. Ao mesmo tempo, os profissionais precisam decidir prioridades, reconhecer limites, construir interlocuções e responder a situações que frequentemente não cabem em procedimentos previamente estabelecidos.

É justamente nesse cotidiano que as representações sociais se constroem e circulam. Expressões como “**pau para toda obra**”, “**superpoderes**” e “**tapa-buraco**” não descrevem formalmente o cargo, mas condensam experiências vividas e compartilhadas pelos participantes. Elas permitem nomear situações complexas e oferecem uma linguagem por meio da qual esses profissionais explicam a si mesmos e aos outros como percebem determinadas condições de sua atuação.

Há, ainda, uma diferença importante entre afirmar que o trabalho é complexo e afirmar que ele é indefinido. A complexidade decorre da própria natureza da atuação

educacional em uma instituição como o IFMG e não deve ser compreendida, necessariamente, como algo negativo. Ela envolve trabalhar com sujeitos diversos, diferentes modalidades de ensino, processos pedagógicos, demandas institucionais e equipes compostas por profissionais com formações distintas. A indefinição, por outro lado, aparece nas falas quando os limites, responsabilidades e espaços de participação não são suficientemente compreendidos ou compartilhados.

Essa diferenciação ajuda a evitar uma leitura simplificadora dos resultados. Os participantes não apresentam apenas insatisfação com a multiplicidade de atividades. Em vários momentos, valorizam justamente a possibilidade de acompanhar estudantes, trabalhar com professores, participar do planejamento e circular por diferentes espaços institucionais. O que algumas narrativas questionam é a transformação dessa amplitude em disponibilidade ilimitada.

Desse modo, a representação do pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional não se constrói apenas em torno de dificuldades. Ela revela profissionais que procuram estabelecer referências para a própria atuação, delimitar responsabilidades, construir formas coletivas de trabalho e responder a uma realidade educacional que exige flexibilidade. Ao mesmo tempo, evidencia que essa construção nem sempre encontra parâmetros igualmente claros ou condições semelhantes nos diferentes contextos investigados.

Esse resultado retoma, sob outra perspectiva, a questão central desta pesquisa. As formas pelas quais os participantes significam a amplitude e os limites de sua atuação também orientam posicionamentos no cotidiano. Reconhecer-se como alguém que deve mediar e articular favorece determinadas práticas; perceber-se como “**pau para toda obra**” ou “**tapa-buraco**” pode levar o profissional a questionar demandas, reivindicar maior clareza de atribuições, buscar apoio da equipe ou defender espaços específicos de participação. As representações, portanto, não permanecem apenas no plano discursivo: participam da maneira como os sujeitos interpretam as demandas que recebem e se posicionam diante delas.

Ao discutir indefinição e complexidade, contudo, as entrevistas colocam em evidência uma questão que ainda precisa ser examinada mais detidamente. Saber quais são as atribuições do pedagogo não garante, por si só, que seu conhecimento seja reconhecido ou que sua participação seja legitimada nos espaços institucionais. Algumas falas mostram profissionais cuja contribuição é procurada e valorizada; outras revelam a necessidade de explicar reiteradamente o próprio trabalho ou

demonstrar a pertinência de sua participação. É nessa relação entre conhecimento, visibilidade e reconhecimento que se constitui a quarta categoria desta análise.

4.3.4 O pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional

As categorias anteriores mostraram que os participantes reconhecem na mediação, na articulação e no acompanhamento dos processos educativos dimensões importantes de sua atuação. Também evidenciaram que esse trabalho se desenvolve em contextos marcados por diferentes formas de organização e por demandas nem sempre claramente delimitadas. Um quarto conjunto de sentidos atravessa essas experiências e diz respeito à maneira como o trabalho do pedagogo é conhecido, compreendido e valorizado pelos demais sujeitos da instituição. Nas entrevistas, reconhecimento e legitimidade aparecem de formas distintas: como algo já construído em determinados contextos, como experiência parcial em outros e, em algumas narrativas, como uma conquista que ainda precisa ser reafirmada no cotidiano.

Essa diversidade é importante porque impede que se tome a ausência de reconhecimento como uma condição homogênea entre os participantes. Linho, por exemplo, relata uma experiência bastante diferente daquela apresentada por outros entrevistados. Ao falar sobre a relação construída em seu *campus*, afirma que “todo mundo aceita o trabalho dos pedagogos” e acrescenta: “é cultura mesmo”. Para a participante, essa realidade não surgiu de forma imediata, mas foi sendo construída ao longo do tempo, a partir da presença cotidiana do setor pedagógico e da proximidade com os docentes. Ao recordar que “quem recebia o professor [...] éramos nós”, Linho associa o reconhecimento à história das relações estabelecidas na instituição. Sua fala ajuda a compreender que legitimidade profissional não decorre apenas da existência formal do cargo ou da descrição de suas atribuições. Ela também se constrói na experiência compartilhada, quando os outros sujeitos passam a conhecer o trabalho realizado, recorrem ao profissional e reconhecem sua contribuição. Nesse caso, a permanência dos pedagogos e a continuidade das relações parecem ter contribuído para constituir uma cultura institucional na qual sua participação foi sendo incorporada ao cotidiano. A própria participante oferece uma expressão significativa para pensar essa continuidade ao observar que “gestor muda o tempo todo; pedagogo permanece”. A frase não significa que a permanência do

profissional garanta, por si só, reconhecimento ou continuidade das ações institucionais. Ela chama atenção, entretanto, para o conhecimento acumulado ao longo da trajetória no *campus*: experiências, relações construídas, conhecimento dos estudantes, das equipes, dos processos e da própria história institucional. Esse repertório também participa da legitimidade que o profissional pode construir.

A experiência de Algodão apresenta outro lado dessa questão. Ao refletir sobre sua atuação no Instituto Federal, afirma que “a gente no IF muitas vezes é subvalorizado” e considera que a instituição nem sempre consegue “aproveitar o que o profissional tem de melhor para oferecer”. A palavra “subvalorizado” não indica ausência absoluta de reconhecimento, mas expressa a percepção de que os conhecimentos e possibilidades de contribuição do pedagogo poderiam ser mais considerados nos processos institucionais. Essa percepção se articula a outro aspecto de sua narrativa: a necessidade de encontrar abertura para desenvolver o trabalho. Como afirma o participante, quando essa abertura não existe, “o nosso trabalho fica meio que parado”. A legitimidade, nesse sentido, não se reduz à valorização simbólica ou ao reconhecimento verbal da importância do pedagogo. Ela envolve a possibilidade concreta de participar, propor, dialogar e contribuir nos espaços em que as decisões pedagógicas são construídas.

Essa distinção entre reconhecimento e legitimidade é útil para compreender os dados. O reconhecimento diz respeito, entre outros aspectos, à maneira como o trabalho e o conhecimento do pedagogo são percebidos pelos demais sujeitos. A legitimidade se aproxima da possibilidade desse conhecimento ser considerado pertinente e de sua participação encontrar espaço nos processos institucionais. As duas dimensões se relacionam, mas não são exatamente a mesma coisa. Um profissional pode ser reconhecido por estudantes ou colegas como referência para determinadas demandas e, ainda assim, encontrar dificuldades para participar de algumas decisões.

Essa situação aparece de maneira bastante clara na entrevista de Alpaca. O participante relata que alguns professores “reconhecem a nossa importância no acompanhamento” e que os estudantes percebem o pedagogo como “aquela referência, aquele apoio”. Ao mesmo tempo, afirma que “nem todo mundo valoriza” e identifica uma “falta de conhecimento da nossa atuação”. O reconhecimento, portanto, não se distribui igualmente entre os sujeitos com os quais o profissional se relaciona. Esse dado é particularmente significativo porque mostra que a percepção sobre o

pedagogo também pode ser modificada pelo contato com seu trabalho. Os estudantes acompanhados e os professores que estabelecem maior proximidade com o setor parecem dispor de referências mais concretas sobre aquilo que o profissional realiza. A experiência cotidiana torna visível uma atuação que a descrição formal do cargo, por si só, nem sempre consegue comunicar.

Rami apresenta uma percepção semelhante ao relatar que muitos professores procuram o setor “para esclarecer alguma dúvida, para pedir alguma ajuda”. Essa procura constitui uma forma concreta de reconhecimento do conhecimento pedagógico. Ao mesmo tempo, sua expressão “seja para ser ouvido ou não, a gente está lá” mostra que a presença do profissional não significa que suas orientações sejam sempre acolhidas. Novamente, reconhecimento e legitimidade aparecem como processos relacionais, que se constroem de maneira desigual.

Cashemere torna essa tensão ainda mais evidente. Ao comparar suas experiências profissionais, afirma que, na Rede Federal, o pedagogo nem sempre é percebido como “um profissional que entende do assunto”, podendo ser visto como alguém que estaria ali para “**tapar um buraco**”. Como discutido na categoria anterior, a metáfora expressa uma percepção de indefinição das responsabilidades. Nesta categoria, porém, ela revela outra dimensão: a forma como o conhecimento profissional é percebido por aqueles que se relacionam com o pedagogo. A participante relata que, para conseguir colocar determinadas ideias em discussão, precisa “correr muito atrás” e “provar o tempo todo” que aquilo que propõe possui fundamento. Em sua narrativa, algumas conquistas foram construídas “a duras penas”, por meio de insistência, estudo, argumentação e convencimento. Essas expressões revelam que, em sua experiência, a legitimidade do conhecimento pedagógico não é tomada como algo previamente assegurado pelo cargo ocupado.

A relação com parte do corpo docente aparece como um dos espaços em que essa dificuldade se manifesta. Cashemere utiliza a expressão “é chover no molhado” para descrever situações nas quais as orientações pedagógicas parecem não produzir a interlocução esperada e acrescenta que, em alguns casos, “eles não dão ouvido pra gente”. A força dessas expressões precisa ser lida como a percepção da participante sobre determinadas relações, e não como caracterização geral dos docentes do IFMG. A própria entrevistada reconhece que existem professores que procuram o setor, solicitam orientação e constroem parcerias.

Essa ressalva é importante porque o *corpus* apresenta relações bastante

heterogêneas com os docentes. Linho descreve uma cultura de parceria consolidada; Rami relata professores que procuram o setor para pedir ajuda; Alpaca percebe reconhecimento por parte de alguns deles; enquanto Cashemere encontra maior resistência em determinadas situações. As diferenças mostram que a legitimidade do pedagogo não pode ser explicada apenas pelo cargo, pela formação ou pelas normas institucionais. Ela também se constitui nas relações construídas em cada contexto.

Seda acrescenta outro elemento ao relatar situações em que professores demonstram desconhecer a amplitude do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica. Esse desconhecimento não corresponde necessariamente à desvalorização deliberada do profissional. Pode revelar, antes, que parte das atividades realizadas permanece pouco visível para quem não acompanha diretamente o cotidiano do setor. A fala reforça a importância de diferenciar não reconhecimento, desconhecimento e discordância: são situações distintas, embora possam produzir efeitos semelhantes sobre a participação do pedagogo.

Bambu também percebe diferenças na forma como os grupos compreendem a atuação pedagógica. Em sua experiência, alguns estudantes associam inicialmente o setor a uma função punitiva, enquanto determinados docentes podem interpretar a atuação junto aos estudantes como excessivamente condescendente. As famílias, por sua vez, tendem a compreender melhor o trabalho quando estabelecem contato direto com a equipe e acompanham as intervenções realizadas. Essas diferentes percepções são especialmente relevantes para uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais. Conforme Moscovici (1978, 2015) e Jodelet (2001, 2018), as representações são construídas e compartilhadas nas relações sociais e participam da maneira como os sujeitos interpretam objetos, pessoas e situações. Isso significa que o pedagogo não é compreendido apenas a partir daquilo que ele próprio afirma ser sua atuação. Sobre ele também circulam imagens e expectativas produzidas por estudantes, docentes, famílias, gestores e outros profissionais.

A associação do setor pedagógico à disciplina ou à punição, a expectativa de que o pedagogo resolva demandas muito diversas, o reconhecimento como referência para acompanhamento dos estudantes ou a procura por orientação pedagógica são exemplos de sentidos que coexistem no cotidiano institucional. Essas representações dos outros sujeitos interferem nas relações estabelecidas com o profissional e nas possibilidades de realização de seu trabalho. Há, portanto, uma dimensão relacional

no reconhecimento que não pode ser separada das categorias anteriores. O pedagogo constrói legitimidade justamente nos espaços em que medeia, acompanha, orienta e articula. Quando um professor procura o setor para discutir uma dificuldade, quando um estudante o reconhece como referência, quando uma família compreende o acompanhamento realizado ou quando a gestão inclui a equipe pedagógica em um processo decisório, o reconhecimento ganha materialidade nas relações. Isso ajuda a compreender por que Linho associa a legitimidade existente em seu *campus* a algo que foi "construído" ao longo do tempo. As representações sociais não são imutáveis. Elas podem ser reelaboradas nas experiências e nas interações cotidianas. O contato com o trabalho realizado oferece novos elementos para que os sujeitos reconstruam aquilo que pensam sobre o pedagogo e sobre sua contribuição para os processos educativos.

Ao mesmo tempo, atribuir o reconhecimento exclusivamente à capacidade individual de cada profissional seria reduzir uma questão que as entrevistas apresentam como mais ampla. Ser conhecido, demonstrar competência e construir relações de confiança são importantes, mas as condições institucionais também interferem na legitimidade da atuação. A existência de espaços de participação, a composição das equipes, a relação com a gestão, a clareza das responsabilidades e a possibilidade de contribuir para decisões pedagógicas constituem parte desse processo. Essa dimensão aparece de forma particularmente significativa no relato de Bambu. Ao refletir sobre o fortalecimento do setor pedagógico, a participante chama atenção para a necessidade de maior valorização institucional, de estrutura adequada e de participação dos pedagogos na formulação de normativos e políticas educacionais. Sua narrativa desloca o reconhecimento de uma questão estritamente interpessoal para uma dimensão institucional: não basta que o profissional seja pessoalmente respeitado se sua contribuição permanece pouco considerada nos espaços em que se definem os processos educacionais. Nesse ponto, torna-se importante retomar uma questão discutida desde a análise documental. Os documentos institucionais e os editais reconhecem formalmente um conjunto amplo de atribuições relacionadas ao planejamento, ao acompanhamento dos processos educativos, ao trabalho coletivo e ao assessoramento pedagógico. As entrevistas mostram, contudo, que a existência dessas atribuições no plano formal não produz automaticamente uma compreensão compartilhada sobre a atuação do pedagogo no cotidiano.

A distância entre reconhecimento formal e reconhecimento vivido não significa que os documentos sejam irrelevantes. Ao contrário, eles constituem referências institucionais importantes. O que os dados sugerem é que a legitimidade profissional também depende da forma como essas referências são apropriadas nas relações, nas estruturas e nos espaços de participação de cada *campus*. A própria diversidade encontrada nas entrevistas reforça essa interpretação. Se o reconhecimento decorresse exclusivamente da descrição normativa do cargo, seria esperado que profissionais submetidos ao mesmo marco institucional relatassem experiências semelhantes. Não é o que ocorre. Há contextos em que o trabalho pedagógico parece incorporado à cultura institucional e outros em que os participantes relatam a necessidade de explicar, justificar ou reafirmar sua contribuição. Sob a perspectiva das representações sociais, essa diferença pode ser compreendida porque os sentidos sobre a atuação profissional são produzidos na relação entre referências mais amplas e experiências concretas. Os documentos, a formação acadêmica, as trajetórias anteriores e as concepções socialmente construídas sobre o pedagogo oferecem elementos para interpretar seu papel. No cotidiano, esses elementos se encontram com histórias locais, práticas institucionais e relações construídas entre os sujeitos.

Assim, a busca por reconhecimento que emerge das entrevistas não deve ser compreendida apenas como desejo individual de valorização. Ela se relaciona à possibilidade de que o conhecimento pedagógico participe efetivamente da construção dos processos educativos. Ser reconhecido, nessa perspectiva, significa também poder contribuir a partir da especificidade de sua formação e experiência. Esse resultado dialoga diretamente com a questão central desta pesquisa. As representações sociais orientam não apenas a maneira como os participantes descrevem o próprio trabalho, mas também seus posicionamentos diante das relações institucionais. Quando o profissional se percebe como mediador, articulador e detentor de um conhecimento pedagógico específico, tende a buscar espaços em que possa exercer essas funções. Quando encontra desconhecimento ou pouca abertura, aparecem práticas de explicação, argumentação, aproximação e tentativa de construção de parcerias. Quando o reconhecimento já se encontra mais consolidado, como na experiência relatada por Linho, essas relações assumem outra configuração. Mais uma vez, não se trata de estabelecer uma relação causal linear. As práticas também constroem reconhecimento. O acompanhamento realizado, a orientação

oferecida, a presença nos espaços coletivos e a qualidade das relações estabelecidas alimentam as representações que circulam sobre o pedagogo. Há um movimento contínuo: as representações orientam formas de agir e se posicionar, enquanto as experiências produzidas nessas práticas podem reafirmar ou transformar as representações existentes.

A análise das entrevistas permite, portanto, compreender o reconhecimento e a legitimidade profissional como construções relacionais e institucionais. Elas não estão completamente ausentes nem igualmente consolidadas entre os participantes. Manifestam-se em diferentes graus e assumem formas distintas conforme os sujeitos envolvidos, as histórias dos *campi*, os espaços de participação e as relações construídas ao longo do tempo. Essa constatação também ajuda a reunir os sentidos discutidos nas quatro categorias. O pedagogo que aparece nas entrevistas é aquele que escuta, acolhe e medeia; que procura articular sujeitos e processos formativos; que trabalha em uma realidade complexa e nem sempre encontra limites claramente compartilhados para sua atuação; e que busca fazer com que seu conhecimento e sua contribuição sejam compreendidos e considerados no cotidiano institucional.

As imagens utilizadas pelos próprios participantes tornam essa tensão particularmente visível. “**Guia**”, “**elo**” e “**ponte**” expressam uma atuação reconhecida por sua capacidade de orientar e aproximar. “**Pau para toda obra**” e “**tapa-buraco**” revelam o risco de uma amplitude que não reconhece suficientemente a especificidade do trabalho pedagógico. Entre essas imagens, encontram-se profissionais que constroem diariamente formas de compreender e realizar sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

As quatro categorias não constituem, portanto, representações isoladas nem independentes entre si. Elas organizam núcleos de sentido que se aproximam, se sobrepõem e, em alguns momentos, se tensionam. É justamente a leitura conjunta dessas relações que permite avançar da descrição das categorias para uma compreensão mais ampla de como as representações sociais construídas pelos pedagogos participam de seus discursos sobre suas práticas e de seus posicionamentos no IFMG. Essa síntese constitui o foco da próxima seção.

4.4 Síntese interpretativa: como as representações sociais orientam discursos

e práticas dos pedagogos na EPT

O percurso analítico desenvolvido neste capítulo permitiu aproximar diferentes dimensões da atuação dos pedagogos no IFMG. A análise documental mostrou um campo de atribuições amplo, que envolve planejamento, acompanhamento dos processos educativos, trabalho coletivo, orientação, apoio aos docentes e participação em diferentes ações institucionais. O questionário possibilitou conhecer quem são os profissionais que ocupam esse cargo, suas trajetórias formativas e profissionais e sua experiência na Educação Profissional e Tecnológica. As entrevistas, por sua vez, permitiram compreender como esses profissionais interpretam esse campo de atuação e quais sentidos atribuem às experiências construídas no cotidiano institucional.

A leitura conjunta desses dados não conduz a uma definição única do que significa ser pedagogo na EPT. Ao contrário, revela uma atuação construída na relação entre formação, experiências profissionais anteriores, referências institucionais, relações estabelecidas nos *campi* e situações enfrentadas diariamente. É nesse movimento que as representações sociais se tornam relevantes para a compreensão do objeto de estudo pois permitem ultrapassar a descrição das atividades realizadas e alcançar os conhecimentos, imagens e sentidos por meio dos quais os participantes tornam compreensível o próprio trabalho.

A Análise de Conteúdo possibilitou organizar esses sentidos em quatro categorias: o pedagogo como mediador das relações educativas; o pedagogo como articulador dos processos formativos; o pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional; e o pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional. Essas categorias não constituem, isoladamente, representações sociais. Elas funcionam como eixos analíticos nos quais se agrupam elementos recorrentes das narrativas e, quando interpretadas em conjunto à luz da Teoria das Representações Sociais, permitem compreender formas compartilhadas de significar a atuação. Com o propósito de sintetizar esse percurso interpretativo, o Quadro 6 reúne as quatro categorias construídas a partir da Análise de Conteúdo, as representações sociais que podem ser apreendidas dos sentidos compartilhados pelos participantes e alguns trechos das entrevistas que oferecem sustentação empírica a essa interpretação. As representações apresentadas não devem ser compreendidas como unidades isoladas ou correspondentes, de maneira rígida, a

cada categoria. Ao contrário, resultam da leitura articulada dos discursos e apresentam aproximações, sobreposições e tensões entre si. Os excertos selecionados também não constituem, isoladamente, uma representação social, mas evidenciam palavras, imagens, metáforas e formulações discursivas que, consideradas no conjunto do corpus e à luz da Teoria das Representações Sociais, oferecem indícios dos sentidos por meio dos quais os participantes compreendem e significam sua atuação na EPT.

Quadro 6– Síntese das categorias, representações sociais e evidências empíricas sobre a atuação do pedagogo na EPT

Categoria analítica	Representação social apreendida	Evidências empíricas
O pedagogo como mediador das relações educativas	O pedagogo é representado como referência de escuta, acolhimento, orientação e mediação, cuja atuação se constrói nas relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo. As imagens de "**guia**", "**elo**" e "**ponte**" condensam sentidos de orientação, aproximação e conexão, tornando concreta uma atuação compreendida predominantemente em sua dimensão relacional.	Algodão: "o trabalho nosso, enquanto pedagogo, é um trabalho de mediação". Linho: utiliza a imagem do "**guia**" para expressar a intenção de "facilitar o caminho" entre estudantes e professores. Rami: "um **elo** [...] entre estudante, professor, gestão, pais [...] a própria instituição"; "a gente serve também de **ponte**".
O pedagogo como articulador dos processos formativos	O pedagogo é representado como profissional que articula sujeitos, conhecimentos e processos institucionais, contribuindo para que o trabalho pedagógico seja construído coletivamente. A articulação é significada menos como centralização das ações e mais como interlocução, assessoramento e construção compartilhada com docentes, estudantes, gestão e demais profissionais.	Algodão: "sozinho você não consegue fazer nada"; necessidade de criar "momentos para dialogar, para construir junto". Linho: "orientação do professor e orientação dos estudantes"; "não tem como desvincular um do outro". Rami: "**trabalhar junto**", "orientar" e "mostrar alguns pontos".
O pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional	A atuação é representada como ampla, multifacetada e nem sempre claramente delimitada, reunindo demandas de naturezas diversas. As imagens de "**pau para toda obra**", "**superpoderes**" e "**tapa-buraco**" materializam sentidos relacionados à expectativa de responder a múltiplas necessidades, à dificuldade de estabelecer limites para a atuação e ao risco de diluição da especificidade do trabalho pedagógico.	Alpaca: "**pau para toda obra**"; "às vezes nem é da nossa função, chega para a gente"; "a gente fica meio sobrecarregado". Juta: utiliza a expressão "**superpoderes**" ao se referir à diversidade de conhecimentos e respostas esperados do pedagogo. Cashemere: relata que o pedagogo pode ser percebido como alguém que estaria ali para "**tapar um buraco**".
O pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional	O reconhecimento e a legitimidade são representados como construções relacionais e institucionais, que não decorrem automaticamente da existência formal do cargo. Os discursos evidenciam experiências heterogêneas:	Linho: "todo mundo aceita o trabalho dos pedagogos"; "é cultura mesmo". Alpaca: alguns professores "reconhecem a nossa importância no acompanhamento", mas "nem todo mundo valoriza" e há "falta de

Categoria analítica	Representação social apreendida	Evidências empíricas
	em alguns contextos, o trabalho pedagógico encontra reconhecimento construído historicamente; em outros, sua especificidade e seu conhecimento precisam ser reiteradamente apresentados e legitimados.	conhecimento da nossa atuação". Cashemere: relata a necessidade de "provar o tempo todo" que aquilo que propõe possui fundamento e afirma que algumas conquistas foram construídas "a duras penas".

Elaborado pela autora (2026).

Entre essas formas, a mediação aparece com particular força. Escutar, acolher, orientar, acompanhar, dialogar e aproximar sujeitos são ações frequentemente mobilizadas pelos participantes para explicar aquilo que fazem. A atuação não é significada apenas pela execução de tarefas previstas formalmente, mas pela presença nas relações educativas. Estudantes, professores, famílias, gestores e outros profissionais aparecem constantemente nas narrativas, indicando que o trabalho do pedagogo é compreendido, em grande medida, na relação com o outro.

Essa compreensão encontra materialidade em práticas concretas. A escuta de estudantes, o acompanhamento das turmas, o diálogo com famílias, a mediação de conflitos, a orientação a docentes e os encaminhamentos construídos com outros profissionais mostram que os sentidos atribuídos à mediação não permanecem apenas no plano discursivo. Eles oferecem referências para a leitura das situações e para a construção das respostas possíveis no cotidiano.

A articulação amplia esse movimento. Se a mediação aparece mais diretamente nas relações estabelecidas entre sujeitos, a articulação aproxima pessoas, conhecimentos, setores e processos formativos. Reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, formação continuada, planejamento, discussão de metodologias e avaliação, participação nos projetos pedagógicos dos cursos e trabalho multiprofissional são espaços nos quais essa dimensão se concretiza ou deveria se concretizar.

As imagens de "elo**", "**ponte**", "**guia**" e "**cola**", utilizadas pelos próprios participantes, ajudam a tornar visível essa compreensão. Elas não devem ser tomadas como representações independentes, mas podem ser compreendidas como formas de objetivação de uma atuação que os entrevistados percebem como relacional. Por meio dessas imagens, algo complexo — articular sujeitos, conhecimentos e processos em uma instituição educacional — torna-se mais concreto.** A ideia de articulação assume relevância particular no contexto da EPT. A

formação humana integral e a perspectiva do Ensino Médio Integrado pressupõem relações entre diferentes conhecimentos, sujeitos e dimensões formativas. Isso não significa atribuir ao pedagogo a responsabilidade de produzir sozinho a integração curricular. Os próprios dados apontam em direção contrária: sua contribuição ganha sentido justamente quando favorece processos coletivos, cria possibilidades de diálogo e participa da construção de espaços nos quais questões pedagógicas possam ser discutidas.

Entretanto, a amplitude que possibilita ao pedagogo circular por diferentes espaços também apresenta outra face. Nas entrevistas, as expressões "**superpoderes**", "**pau para toda obra**" e "**tapa-buraco**" condensam experiências nas quais a multiplicidade de demandas deixa de ser percebida apenas como possibilidade de articulação e passa a expressar dificuldades de delimitação, sobrecarga ou expectativas muito abrangentes sobre o profissional.

Essa tensão constitui um dos resultados mais significativos da pesquisa. O mesmo profissional que se reconhece como **"ponte**" entre sujeitos pode perceber-se como "**pau para toda obra**" quando demandas de diferentes naturezas lhe são dirigidas. Aquele que funciona como "**elo**" entre setores pode experimentar dificuldades quando não encontra clareza suficiente sobre os limites de sua participação. Assim, a amplitude não possui um significado único. Ela pode representar potência de articulação e, em determinadas condições, converter-se em dispersão das responsabilidades.

A análise documental contribui para compreender essa tensão, mas não permite explicá-la isoladamente. Os documentos examinados apresentam atribuições amplas e diferentes formas de organização do trabalho pedagógico nos *campi*, mas essa constatação, por si só, não autoriza afirmar que as normas produzam indefinição. São as entrevistas que mostram como alguns profissionais vivenciam essa amplitude, enquanto outros relatam contextos nos quais a atuação se encontra mais consolidada e reconhecida.

O mesmo cuidado é necessário quando se considera o dado do questionário segundo o qual 92,3% dos respondentes informaram não ter recebido formação, treinamento ou orientação institucional específica sobre suas atribuições quando ingressaram no IFMG. A pesquisa não permite estabelecer que essa ausência tenha causado as dificuldades relatadas. O dado torna-se significativo porque, posto em diálogo com as entrevistas, mostra que muitos profissionais precisaram construir

referências sobre sua atuação ao longo da própria experiência institucional.

Esse processo aparece também no Produto Educacional, ao registrar que a compreensão da EPT foi sendo construída no cotidiano, nas conversas entre colegas, na leitura de documentos, nos grupos de estudo e na experiência diária. A formação para atuar nesse campo, portanto, não se encerra na graduação, mas continua sendo produzida no encontro entre os conhecimentos anteriormente construídos e as especificidades da instituição e da modalidade educativa.

Nesse ponto, as trajetórias formativas dos participantes ajudam a aprofundar a interpretação. O grupo pesquisado reúne pedagogos formados em diferentes momentos da história do curso de Pedagogia. Parte concluiu sua graduação antes das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2006, enquanto outros realizaram sua formação sob uma organização curricular posterior. Alguns participantes formados no período anterior fazem referência às habilitações, como orientação e supervisão educacional, e relacionam conhecimentos adquiridos nesses percursos às atividades que desenvolvem atualmente. Outros apresentam experiências formativas distintas e também refletem sobre a preparação recebida para atuar em espaços que ultrapassam a docência.

Essa diferença precisa ser situada no processo de reconfiguração do curso de Pedagogia. O Parecer CNE/CP nº 5/2005, posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, antecedeu a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. A Resolução reorganizou a formação, revogando o marco curricular anterior e estabelecendo uma concepção ampliada de docência, articulada à participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento das instituições de ensino (BRASIL, 2006).

A mudança não pode ser interpretada como simples retirada da formação para atividades de gestão, orientação ou organização do trabalho pedagógico. As próprias Diretrizes estabelecem, entre os elementos centrais da formação, o conhecimento da escola como organização complexa e a participação na gestão de processos educativos. Também preveem que a formação em Pedagogia se aplique a cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Há, contudo, uma reconfiguração importante em relação ao modelo anteriormente organizado por habilitações específicas. Essa mudança oferece um

elemento para contextualizar as diferentes referências formativas mobilizadas pelos participantes, mas não explica, isoladamente, as formas como cada um compreende ou desenvolve sua atuação no IFMG. Seria inadequado estabelecer uma correspondência direta entre ter sido formado antes ou depois de 2006 e possuir maior ou menor clareza sobre o trabalho do pedagogo na EPT. As próprias trajetórias analisadas afastam uma interpretação tão linear. A formação inicial é apenas uma das referências mobilizadas pelos participantes. Experiências anteriores na Educação Básica, atuação com adolescentes e jovens, trabalho em gestão ou coordenação, estudos de pós-graduação e, principalmente, os anos de experiência no próprio IFMG compõem repertórios que são acionados para interpretar as situações encontradas.

É nesse movimento que o conceito de ancoragem contribui para a interpretação dos dados. Ao se depararem com uma realidade institucional que, para muitos, não fazia parte de suas experiências anteriores, os profissionais mobilizaram conhecimentos já conhecidos para compreender novas situações. Referências provenientes da orientação educacional, da supervisão, da gestão, da docência, da Psicopedagogia ou de outras experiências educacionais não são simplesmente reproduzidas no novo contexto. Elas são retomadas, confrontadas com novas demandas e ressignificadas na experiência com a EPT.

Essas imagens constituem indícios representacionais importantes, pois materializam uma compreensão da atuação do pedagogo como aquela que estabelece conexões entre sujeitos, conhecimentos e diferentes instâncias da instituição. Ao recorrer às figuras do “**elo**” e da “**ponte**”, Rami torna concreto um objeto mais abstrato — a própria atuação pedagógica —, atribuindo-lhe sentidos relacionados à ligação, à aproximação e à articulação. Moscovici (1978; 2015) explica que a objetivação participa do processo de construção das representações sociais ao possibilitar que noções abstratas sejam traduzidas em imagens e formas mais concretas e familiares, tornando aquilo que inicialmente é pouco familiar mais compreensível no universo cotidiano dos sujeitos. Sob essa perspectiva, as imagens evocadas por Rami podem ser compreendidas como indícios desse movimento representacional, na medida em que a atuação do pedagogo passa a ser significada por meio das figuras concretas do “**elo**” e da “**ponte**”. Jodelet (2001), por sua vez, compreende as representações sociais como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que participam da construção de uma realidade comum a determinado conjunto social. Assim, as metáforas empregadas por Rami não

funcionam apenas como recursos de linguagem, mas oferecem pistas sobre os sentidos que sustentam sua compreensão do trabalho pedagógico: o pedagogo é representado como alguém que conecta, aproxima e articula diferentes sujeitos e dimensões do processo educativo. Isso também ajuda a compreender por que profissionais submetidos ao mesmo marco institucional podem construir percepções distintas sobre sua atuação. Enquanto alguns relatam maior dificuldade para delimitar responsabilidades ou obter reconhecimento, outros descrevem ambientes nos quais o trabalho pedagógico foi incorporado à cultura institucional e é procurado por professores, estudantes e gestores. As representações são socialmente construídas, mas não são homogêneas nem independentes dos contextos em que circulam.

A categoria relacionada ao reconhecimento torna essa diversidade particularmente visível. Os participantes não apresentam uma narrativa única de invisibilidade ou desvalorização. Em alguns contextos, o trabalho é reconhecido e incorporado às relações institucionais; em outros, o profissional relata a necessidade de explicar reiteradamente aquilo que faz ou de demonstrar a pertinência de sua participação. Há ainda diferenças conforme o interlocutor: estudantes, famílias, docentes, técnicos e gestores podem construir compreensões distintas sobre o setor pedagógico. Reconhecimento e legitimidade aparecem, assim, como construções relacionais. O cargo e suas atribuições formais oferecem uma referência institucional, mas não garantem que o conhecimento pedagógico seja compreendido ou considerado da mesma maneira nos diferentes espaços. A legitimidade se constrói também na presença cotidiana, na qualidade das intervenções, na confiança estabelecida e nas possibilidades concretas de participação nos processos pedagógicos. Essa constatação aproxima novamente as quatro categorias. Mediar, articular, delimitar responsabilidades e buscar reconhecimento não constituem movimentos independentes. O pedagogo constrói reconhecimento quando seu trabalho de mediação e articulação se torna conhecido; ao mesmo tempo, necessita de legitimidade para participar dos espaços em que essa mediação e essa articulação podem ocorrer. A indefinição dos limites pode comprometer essa compreensão, enquanto referências institucionais mais compartilhadas podem favorecer a construção de um campo de atuação reconhecido sem transformá-lo em uma lista rígida de tarefas.

A Teoria das Representações Sociais permite compreender essas relações sem estabelecer uma sequência causal entre pensamento e ação. As

representações não funcionam como comandos que determinam automaticamente as práticas. Elas constituem referências interpretativas por meio das quais os sujeitos nomeiam situações, reconhecem problemas, justificam escolhas e constroem formas de agir. Ao mesmo tempo, as experiências produzidas por essas práticas alimentam, confirmam ou modificam as próprias representações. Nesse sentido, é possível responder à questão que orientou esta pesquisa: como e em que medida as representações sociais orientam discursos e práticas do pedagogo na EPT no IFMG? Os resultados indicam que elas orientam discursos e práticas na medida em que oferecem referências para que os pedagogos compreendam seu papel, interpretem as demandas que lhes são apresentadas e construam formas de intervenção. A representação da atuação como mediação aproxima-se de práticas de escuta, acolhimento, acompanhamento e diálogo; a compreensão do pedagogo como articulador encontra expressão no trabalho coletivo, na relação com docentes, gestão e equipes multiprofissionais e na participação em processos formativos; as representações relacionadas à amplitude e à indefinição orientam posicionamentos diante de demandas que ultrapassam os limites percebidos da atuação; e os sentidos atribuídos ao reconhecimento mobilizam estratégias de aproximação, argumentação, participação e fortalecimento do trabalho pedagógico.

Esse movimento, contudo, não ocorre com a mesma intensidade ou da mesma maneira em todos os contextos. As práticas são atravessadas pelas condições de trabalho, pela composição das equipes, pelas relações com a gestão e os docentes, pela história de cada *campus*, pelas trajetórias dos profissionais e pelos espaços institucionais disponíveis para sua participação. As representações orientam a ação, mas essa orientação se concretiza dentro de condições objetivas e relacionais que podem favorecer, limitar ou transformar as possibilidades de atuação.

Talvez seja justamente nessa relação entre referências compartilhadas e diversidade de contextos que se encontre um dos principais resultados da investigação. Os participantes não reivindicam necessariamente um modelo único de pedagogo, e os dados tampouco apontam para a pertinência de uma padronização rígida da atuação. O que emerge é a necessidade de referências capazes de explicitar a contribuição pedagógica na EPT sem desconsiderar a complexidade dos diferentes contextos institucionais.

Essa conclusão dialoga diretamente com o Produto Educacional construído a

partir da pesquisa. O guia organiza suas reflexões nos mesmos quatro eixos que emergiram da análise — mediação das relações educativas, articulação dos processos formativos, indefinição e complexidade institucional e reconhecimento e legitimidade profissional — e assume a diversidade das experiências como ponto de partida para a reflexão sobre a prática. A opção por um guia teórico-reflexivo, e não por um manual prescritivo, mostra-se coerente com os resultados encontrados. Se as representações são construídas nas relações, nas experiências e nos contextos, fortalecer a atuação não significa oferecer respostas prontas, mas criar condições para que os profissionais reflitam coletivamente sobre aquilo que fazem, sobre os princípios que orientam suas decisões e sobre as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, a análise realizada neste capítulo permitiu não apenas identificar atribuições, caracterizar o perfil dos participantes e compreender os sentidos construídos sobre a atuação, mas também reconhecer questões que podem subsidiar processos de formação e reflexão entre pedagogas e pedagogos que atuam na EPT. A mediação, a articulação, a complexidade, os limites da atuação e o reconhecimento profissional deixam de aparecer como questões isoladas e passam a compor uma trama de relações por meio da qual esses profissionais constroem, explicam e ressignificam cotidianamente seu trabalho.

É dessa trama que emerge o Produto Educacional “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?”, concebido como espaço de reflexão e formação continuada a partir das representações e experiências compartilhadas pelos participantes. No capítulo seguinte, são apresentados seu processo de elaboração, sua organização, as escolhas teórico-metodológicas que orientaram sua construção e os procedimentos utilizados para sua avaliação e validação.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O desenvolvimento de um Produto Educacional constitui uma dimensão própria dos mestrados profissionais da área de Ensino e, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), deve manter estreita relação com o problema investigado e com os conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa. Nessa perspectiva, o Produto Educacional vinculado a esta dissertação foi concebido não como uma produção paralela ao estudo, mas como um desdobramento do percurso investigativo e das questões evidenciadas na análise dos dados.

O produto desenvolvido consiste no guia teórico-reflexivo intitulado “Pedagogas e pedagogos na EPT: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG”. Destinado especialmente a pedagogas e pedagogos e a outros profissionais que integram equipes de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, o material tem como finalidade favorecer processos de reflexão e formação continuada sobre a atuação pedagógica nesse campo educacional.

A concepção do guia está diretamente relacionada aos resultados desta pesquisa. A análise documental evidenciou um campo amplo de atribuições e diferentes formas de organização e apresentação institucional do trabalho pedagógico nos *campi* do IFMG. O perfil dos participantes revelou trajetórias formativas e profissionais diversas, enquanto as entrevistas possibilitaram compreender os sentidos atribuídos pelos pedagogos à própria atuação. Esses sentidos foram analisados a partir de quatro categorias: a mediação das relações educativas, a articulação dos processos formativos, a indefinição e a complexidade institucional e a busca por reconhecimento e legitimidade profissional. Tais resultados constituíram referências para a definição das temáticas e das escolhas pedagógicas que orientaram a construção do Produto Educacional.

A pertinência de uma proposta dessa natureza para a EPT relaciona-se às especificidades desse campo educacional e às demandas identificadas na investigação. Os relatos dos participantes evidenciaram que a compreensão da atuação do pedagogo não se constrói exclusivamente a partir da formação inicial ou das atribuições formalmente estabelecidas, mas também nas experiências profissionais, nas relações com estudantes, docentes, famílias, gestores e outros

servidores e nas situações vivenciadas cotidianamente na instituição. Nesse contexto, mostrou-se pertinente desenvolver um material que pudesse favorecer a aproximação entre essas experiências e as bases conceituais da EPT, criando oportunidades de reflexão sobre as práticas e sobre a contribuição do trabalho pedagógico para os processos educativos.

Essa perspectiva orientou a opção por um guia teórico-reflexivo, em lugar de um manual destinado a prescrever procedimentos ou estabelecer um modelo único de atuação. A escolha mostra-se coerente com a diversidade encontrada na pesquisa e com a própria proposta do produto, que busca estimular o diálogo, a reflexão sobre a experiência e a construção coletiva de referências para a atuação na EPT. No guia, as vozes dos participantes são colocadas em diálogo com aportes teóricos, questões reflexivas e materiais complementares, compondo um percurso que pode ser realizado individualmente ou em espaços coletivos de formação.

Este capítulo apresenta o processo de concepção e elaboração do Produto Educacional, sua organização e estrutura, bem como os procedimentos adotados para sua avaliação e validação junto a pedagogas e pedagogos do IFMG. Posteriormente, o produto é analisado à luz dos critérios estabelecidos para a avaliação da produção técnica e tecnológica na Área de Ensino da CAPES — aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade — e são apresentadas as informações relativas à sua disponibilização.

5.1 Concepção e processo de elaboração do Produto Educacional

A concepção do Produto Educacional ocorreu de forma articulada ao desenvolvimento da pesquisa. Embora a elaboração de um material voltado à atuação de pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica estivesse prevista desde a definição do projeto, seu formato e conteúdo foram sendo delimitados à medida que os dados permitiram compreender com maior profundidade como esses profissionais significam sua atuação no IFMG.

Inicialmente, considerou-se a possibilidade de elaboração de um material com caráter mais orientador, organizado a partir de diretrizes para a atuação das equipes pedagógicas na EPT. Essa proposta estava relacionada, especialmente, à hipótese de que a amplitude das atribuições institucionais poderia contribuir para dificuldades na delimitação do trabalho do pedagogo. Entretanto, o avanço da investigação

mostrou que uma proposta excessivamente normativa não contemplaria adequadamente a complexidade revelada pelos dados.

A análise documental evidenciou que o campo de atuação do pedagogo é abrangente e envolve diferentes dimensões dos processos educativos. As informações disponibilizadas pelos *campi* também mostraram diversidade nas formas de organização e apresentação institucional do trabalho pedagógico. As entrevistas acrescentaram outra dimensão a essa compreensão, ao evidenciarem que os participantes constroem sentidos sobre sua atuação a partir de suas trajetórias formativas e profissionais, das experiências vivenciadas na EPT e das relações estabelecidas no cotidiano institucional. Esses resultados contribuíram para redimensionar a proposta inicial. Em vez de estabelecer um conjunto de procedimentos ou indicar uma forma única de atuação, optou-se pela elaboração de um guia teórico-reflexivo, capaz de pôr em diálogo as experiências dos participantes, os resultados da pesquisa e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. Essa escolha buscou preservar a diversidade encontrada nos diferentes contextos institucionais e, simultaneamente, oferecer referências que favorecessem a reflexão individual e coletiva sobre o trabalho pedagógico.

A definição do título — “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG” — também integra essa concepção. A pergunta “para quê?” estabelece um diálogo com a obra “Pedagogia e pedagogos, para quê?”, de José Carlos Libâneo, mas é retomada no contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que buscar uma resposta definitiva, a pergunta funciona como provocação para pensar a contribuição do conhecimento pedagógico e as possibilidades de atuação desses profissionais diante das especificidades da EPT.

A construção do guia teve como ponto de partida os resultados produzidos nas diferentes etapas da pesquisa. O perfil dos participantes contribuiu para evidenciar a diversidade de trajetórias formativas e profissionais; a análise documental permitiu conhecer as atribuições e referências institucionais relacionadas ao trabalho do pedagogo; e as entrevistas forneceram elementos para compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à própria atuação. A Análise de Conteúdo possibilitou organizar esses sentidos em categorias que, posteriormente, serviram de referência para a definição dos principais eixos de reflexão do Produto Educacional.

Dessa forma, os quatro eixos que estruturam parte significativa do guia mantêm correspondência com as categorias discutidas no Capítulo 4 desta dissertação: a mediação das relações educativas; a articulação dos processos formativos; a indefinição e a complexidade institucional; e a busca por reconhecimento e legitimidade profissional. Essa correspondência não significou transpor mecanicamente a análise acadêmica para o Produto Educacional. Foi necessário realizar um processo de reelaboração da linguagem, seleção de conteúdos, escolha das falas e construção de questões que possibilitassem transformar os resultados da investigação em uma proposta com finalidade formativa.

As falas das pedagogas e dos pedagogos participantes assumiram, nesse processo, papel relevante. Expressões como “**guia**”, “**elo**”, “**ponte**”, “**cola**”, “**pau para toda obra**”, entre outras presentes no material empírico, permitiram aproximar o leitor das experiências e dos sentidos construídos pelos profissionais. Sua inserção no guia não teve a finalidade de apresentar exemplos isolados, mas de provocar reconhecimento, estranhamento e reflexão sobre situações que podem atravessar o cotidiano do trabalho pedagógico na EPT.

Assim como nesta dissertação, para preservar o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, favorecer uma leitura mais fluida do material, foram utilizados pseudônimos inspirados em fios e fibras têxteis. A escolha também dialoga simbolicamente com a ideia de construção coletiva que atravessa o produto: fios diferentes, com características próprias, podem compor uma trama sem perder suas singularidades. Além dos resultados empíricos, a elaboração do Produto Educacional foi sustentada pelas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica discutidas ao longo da dissertação, especialmente aquelas relacionadas à formação humana integral, ao trabalho como princípio educativo e à integração entre formação geral e formação profissional. Esses fundamentos foram articulados às reflexões sobre a atuação pedagógica e às contribuições da Teoria das Representações Sociais, que possibilitou compreender as experiências narradas não apenas como descrições individuais do trabalho, mas como produções de sentido construídas nas relações sociais e institucionais.

Na concepção pedagógica e comunicacional do material, foram consideradas ainda as contribuições de Kaplún (2003) para a elaboração de materiais educativos. O autor propõe compreender esses materiais a partir da articulação entre três eixos — conceitual, pedagógico e comunicacional —, perspectiva que contribuiu para

orientar as escolhas realizadas durante a construção do guia.

O eixo conceitual relaciona-se à seleção e à organização dos conhecimentos que sustentam o material. No produto desenvolvido, esse eixo compreende tanto as bases conceituais da EPT quanto os referenciais relacionados à atuação pedagógica e à Teoria das Representações Sociais, articulados aos resultados da investigação. A intenção não foi produzir uma síntese exaustiva desses campos teóricos, mas selecionar conceitos capazes de contribuir para a compreensão das questões apresentadas e para a reflexão sobre a prática.

O eixo pedagógico diz respeito ao percurso proposto ao leitor e à maneira pela qual o material busca favorecer a construção de conhecimentos. Essa dimensão se expressa na opção por perguntas geradoras, provocações, falas dos participantes, situações para reflexão e possibilidades de discussão individual ou coletiva. Em lugar de apresentar respostas prontas, o guia procura estabelecer um movimento entre experiência, problematização, fundamentação teórica e retorno à prática, convidando o leitor a relacionar o conteúdo às situações vivenciadas em seu próprio contexto profissional.

O eixo comunicacional, por sua vez, orientou as escolhas relacionadas à linguagem e à apresentação do conteúdo. Buscou-se produzir um material acadêmica e teoricamente fundamentado, mas com linguagem acessível e adequada ao público a que se destina. A organização visual, as ilustrações, os destaques, os boxes, as indicações de leituras e vídeos e os demais recursos foram pensados como elementos integrantes da experiência de leitura, e não apenas como componentes estéticos.

A articulação desses três eixos contribuiu para que o produto assumisse uma configuração coerente com sua finalidade formativa. O conteúdo teórico oferece fundamentos para a reflexão; as vozes dos participantes aproximam as discussões das experiências concretas; as perguntas e atividades convidam à problematização; e os recursos comunicacionais buscam favorecer a aproximação do leitor com o material.

O processo de elaboração envolveu, portanto, movimentos sucessivos de seleção, organização e reelaboração. Os resultados da pesquisa foram retomados para definir as temáticas prioritárias; as falas foram selecionadas considerando sua pertinência para as questões discutidas; os referenciais teóricos foram aproximados dos achados empíricos; e os conteúdos foram reorganizados em uma linguagem própria de um Produto Educacional. Nesse processo, buscou-se manter a coerência

entre o problema investigado, os resultados alcançados e a finalidade formativa do guia. Assim, a elaboração de “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?” não correspondeu à simples transformação da dissertação em um material de divulgação. O Produto Educacional apresenta linguagem, organização e finalidade próprias, embora permaneça diretamente vinculado ao conhecimento produzido pela pesquisa. Seu caráter teórico-reflexivo decorre justamente da opção por não oferecer um modelo prescritivo de atuação, mas favorecer processos de reflexão, diálogo e formação continuada sobre o trabalho de pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica.

A organização adotada para materializar essa proposta, os capítulos que compõem o guia e os recursos utilizados em seu percurso formativo são apresentados na seção seguinte.

5.2 Organização e estrutura do guia

A organização do Produto Educacional foi planejada de modo a favorecer um percurso de leitura que articulasse fundamentação teórica, resultados da pesquisa, experiências profissionais e reflexão sobre a atuação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica. Embora os capítulos apresentem uma sequência intencional, o guia não exige necessariamente uma leitura linear. Sua estrutura permite que o leitor percorra o material integralmente ou selecione capítulos, questões e recursos de acordo com seus interesses e necessidades formativas.

Essa possibilidade relaciona-se à própria finalidade do produto. Por se tratar de um guia teórico-reflexivo, sua utilização foi pensada tanto para processos individuais de leitura e autoformação quanto para situações coletivas, como reuniões de equipes pedagógicas, grupos de estudo, encontros formativos, oficinas e outros espaços institucionais de discussão sobre o trabalho pedagógico na EPT. Desse modo, os capítulos podem funcionar como unidades articuladas de um mesmo percurso ou como pontos de partida para discussões específicas.

O guia, intitulado “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG”, possui 92 páginas e está organizado em uma apresentação, um texto inicial denominado “Por que esta pergunta?”, sete capítulos, considerações finais e referências. A estrutura foi construída de maneira a

iniciar pela contextualização da atuação pedagógica na EPT, aproximar gradativamente o leitor dos resultados da pesquisa e, posteriormente, aprofundar questões relacionadas à mediação, à articulação, ao reconhecimento profissional e às possibilidades de fortalecimento da atuação das equipes pedagógicas.

FIGURA 13 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Nogueira e Oliveira (2026).

A seguir o link provisório para acesso:

https://drive.google.com/file/d/1V2YjCKnSZlx74PBWdRcDyFdj98UuyjIM/view?usp=drive_link

Após a defesa da dissertação e a incorporação dos ajustes eventualmente indicados pela banca, a versão final do Produto Educacional será disponibilizada em acesso público no Portal eduCAPES, repositório destinado ao compartilhamento de produtos educacionais abertos, e no Repositório Institucional do IFMG, juntamente com a dissertação.

A Apresentação situa a origem do Produto Educacional, sua vinculação à pesquisa desenvolvida no ProfEPT e o público ao qual se destina. Nesse momento inicial, são explicitadas a proposta do guia e a opção por um material voltado à reflexão e à formação, e não à prescrição de um modelo único de atuação profissional.

Na sequência, o texto “Por que esta pergunta?” apresenta ao leitor a indagação que acompanha todo o material: Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? A formulação estabelece um diálogo com a obra de José Carlos Libâneo e funciona como provocação inicial. A pergunta não é apresentada com a expectativa de produzir uma resposta única, mas como fio condutor para refletir sobre as finalidades, possibilidades e desafios da atuação pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O Capítulo 1 – “O que torna a atuação pedagógica na EPT singular?” introduz elementos históricos e conceituais necessários à compreensão desse campo educacional. São abordadas questões relacionadas à constituição histórica da Educação Profissional no Brasil e às bases conceituais da EPT, com destaque para a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e o Ensino Médio Integrado. A opção por iniciar o percurso por essas discussões busca situar a atuação do pedagogo no projeto educacional mais amplo no qual ela se realiza.

O Capítulo 2 – “Quem somos na Educação Profissional e Tecnológica?” aproxima o leitor dos sujeitos da pesquisa. Nele são apresentadas características das trajetórias formativas e profissionais dos pedagogos participantes, destacando a diversidade de experiências que antecedem e acompanham o ingresso na EPT. A seção contribui para compreender que os modos de significar o trabalho pedagógico

são construídos por profissionais que chegam à instituição trazendo diferentes experiências, conhecimentos e referências e que continuam reelaborando esses repertórios no cotidiano profissional.

O Capítulo 3 – “Como compreendemos nossa atuação na EPT?” estabelece uma aproximação mais direta com os resultados das entrevistas e com a Teoria das Representações Sociais. Nesse capítulo, as vozes dos participantes ganham maior centralidade e são introduzidos os quatro eixos que organizam parte significativa das reflexões desenvolvidas no restante do guia: o pedagogo como mediador das relações educativas; o pedagogo como articulador dos processos formativos; o pedagogo entre a indefinição e a complexidade institucional; e o pedagogo em busca de reconhecimento e legitimidade profissional.

Os capítulos seguintes aprofundam questões evidenciadas nesses eixos. O Capítulo 4 – “Por que mediar relações educativas?” discute a mediação como uma dimensão recorrente nas narrativas dos participantes, especialmente nas relações estabelecidas com estudantes, docentes, famílias e outros profissionais. Escuta, acolhimento, orientação, acompanhamento e diálogo são problematizados como componentes de uma atuação que se constrói nas relações educativas e que não se confunde com a substituição das atribuições de outros profissionais.

O Capítulo 5 – “O que significa articular processos formativos?” amplia a discussão para a participação do pedagogo nos processos coletivos de organização do ensino. A articulação é abordada em sua relação com docentes, coordenações, gestão e demais profissionais, envolvendo espaços como planejamento, reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, discussão curricular e outras ações relacionadas aos processos formativos. Nesse capítulo, busca-se compreender a articulação não como centralização das ações no pedagogo, mas como possibilidade de construção de conexões entre sujeitos, conhecimentos e processos institucionais.

O Capítulo 6 – “Por que ainda buscamos reconhecimento profissional?” problematiza questões relacionadas à visibilidade do trabalho pedagógico, à compreensão das atribuições e ao reconhecimento e à legitimidade profissional no cotidiano institucional. As experiências apresentadas no guia evidenciam que esse reconhecimento não ocorre de maneira homogênea: há contextos em que a contribuição do pedagogo é reconhecida por estudantes, docentes e gestores e outros em que os participantes relatam dificuldades para tornar compreendidas as especificidades de sua atuação. Essa diversidade é preservada no material, evitando

a construção de uma narrativa única sobre as relações profissionais vivenciadas no IFMG.

O Capítulo 7 – “Como fortalecer a atuação das equipes pedagógicas na EPT?” assume caráter mais propositivo. As discussões construídas nos capítulos anteriores são retomadas para refletir sobre possibilidades de fortalecimento do trabalho pedagógico, considerando aspectos como formação continuada, construção de referências institucionais comuns, participação nos espaços coletivos e articulação entre profissionais e setores. A proposição de referências comuns não é compreendida como padronização das práticas, mas como possibilidade de favorecer maior clareza e diálogo institucional, preservando as particularidades dos diferentes contextos de atuação.

Nesse último capítulo também é apresentado um manifesto, construído como síntese e convite à reflexão sobre a contribuição das pedagogas e dos pedagogos para a Educação Profissional e Tecnológica. Sua inserção busca reunir, em uma linguagem diferenciada daquela utilizada nos textos teóricos, algumas das questões que atravessam o guia e provocar o leitor a pensar sobre sua própria atuação e sobre as possibilidades de construção coletiva do trabalho pedagógico.

As Considerações finais – “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?” retomam a pergunta que dá título ao produto. Em coerência com a proposta teórico-reflexiva, o percurso não se encerra com uma definição única sobre o papel do pedagogo. A diversidade das trajetórias, das configurações institucionais e das experiências apresentadas ao longo do guia é retomada como elemento constitutivo da reflexão, reafirmando a necessidade de compreender a atuação pedagógica em relação às finalidades educativas da EPT e aos contextos nos quais ela se concretiza.

Além dos textos que compõem os capítulos, foram utilizados recursos destinados a ampliar as possibilidades de interação do leitor com o conteúdo. Falas dos participantes, perguntas para reflexão, provocações, indicações de leituras e vídeos, ilustrações, boxes e outros elementos de destaque foram incorporados ao material com a finalidade de estabelecer diferentes entradas para as discussões propostas. Esses recursos integram o percurso pedagógico do produto e dialogam com os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional apresentados na seção anterior. As falas das pedagogas e dos pedagogos ocupam posição especialmente importante nessa organização. Ao serem incorporadas ao guia, possibilitam que os

conceitos discutidos sejam aproximados das experiências concretas narradas pelos participantes. Da mesma maneira, as questões reflexivas procuram deslocar o leitor da posição de mero receptor de informações, convidando-o a confrontar o conteúdo apresentado com suas próprias experiências, práticas e contextos institucionais.

A produção gráfica e a diagramação do Produto Educacional foram realizadas na plataforma Canva, utilizada para organizar os elementos textuais e visuais do guia e conferir unidade à sua apresentação. As escolhas gráficas buscaram favorecer legibilidade, organização e identificação das diferentes seções e recursos do material, mantendo coerência com sua finalidade formativa. Ilustrações, elementos gráficos, destaques e organização das páginas foram utilizados como recursos comunicacionais integrados ao conteúdo, em consonância com a perspectiva de Kaplún (2003), segundo a qual a dimensão comunicacional participa da própria construção do material educativo. A utilização do Canva também possibilitou a elaboração do produto em formato digital, favorecendo sua circulação e acesso por diferentes dispositivos. A opção por esse formato mostra-se compatível com as possibilidades de utilização previstas para o guia, seja em leitura individual, seja em atividades coletivas de formação e discussão. O formato digital também possibilita o acesso aos materiais complementares indicados ao longo do produto.

A estrutura final do guia procura, portanto, articular conteúdo, experiência e reflexão. Os capítulos não foram concebidos apenas como unidades de transmissão de conhecimentos, mas como partes de um percurso no qual fundamentação teórica, resultados da pesquisa, vozes dos participantes e recursos pedagógicos se relacionam. Essa organização materializa a concepção apresentada na seção anterior e prepara o produto para sua utilização como recurso de reflexão e formação no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Concluída a elaboração e a organização do guia, o Produto Educacional foi submetido à apreciação de pedagogas e pedagogos do IFMG, com o objetivo de avaliar aspectos relacionados à clareza, à pertinência, à organização e às possibilidades de utilização do material. Os procedimentos adotados nessa etapa e os resultados obtidos são apresentados na seção seguinte.

5.3 Avaliação e validação do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional constituiu uma etapa importante de seu

processo de construção, uma vez que possibilitou conhecer a percepção de profissionais pertencentes ao público ao qual o material se destina e identificar aspectos relacionados à sua clareza, pertinência, organização, possibilidades de utilização e aprimoramento. Para essa etapa, o guia foi submetido à apreciação de pedagogas e pedagogos do IFMG que haviam participado anteriormente da pesquisa por meio do Questionário Sociocultural.

Dos 26 profissionais que responderam ao Questionário Sociocultural, sete participaram da avaliação do Produto Educacional. A escolha desse grupo manteve a avaliação vinculada ao contexto investigado, uma vez que se tratava de profissionais em exercício no IFMG e com experiência na Educação Profissional e Tecnológica. Ao mesmo tempo, sua participação possibilitou que o material fosse apreciado por sujeitos que integram diretamente o público para o qual o guia foi concebido.

O produto foi disponibilizado em formato digital, acompanhado de um questionário de avaliação elaborado na plataforma *Google Forms* e apresentado no Apêndice F. O formulário permaneceu disponível durante quinze dias e seu preenchimento foi estimado entre cinco e dez minutos. A participação foi voluntária e não foram solicitadas informações que permitissem a identificação pessoal dos respondentes.

O instrumento combinou questões objetivas e abertas e contemplou diferentes dimensões do Produto Educacional. Foram avaliados aspectos relacionados à clareza e à facilidade de compreensão; à relevância do conteúdo para o IFMG e para outros contextos da EPT; à coerência com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica; à organização e à estrutura do material; à adequação da linguagem ao público-alvo; à contribuição para a reflexão e o aprimoramento da atuação profissional; e às possibilidades de utilização em processos formativos.

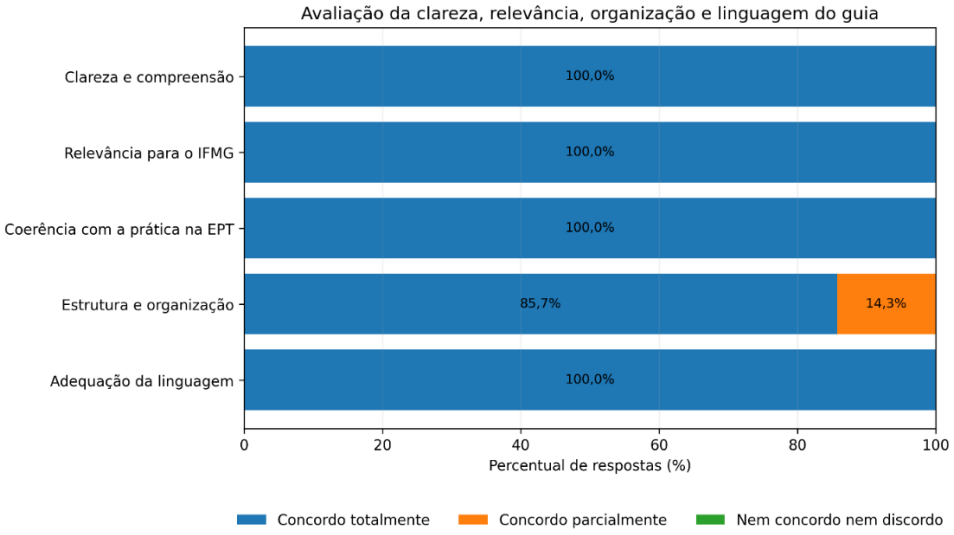
Também foram incluídas questões destinadas a conhecer a percepção dos avaliadores sobre a possibilidade de utilização do guia em encontros, ações de formação ou como apoio às equipes pedagógicas multiprofissionais, sua capacidade de fomentar reflexões sobre a atuação de pedagogas e pedagogos na EPT e seu potencial de utilização em outras instituições de Educação Profissional e Tecnológica. As questões abertas, por sua vez, possibilitaram que os participantes caracterizassem o material por meio de palavras ou expressões, identificassem seus pontos fortes e fragilidades e apresentassem sugestões de aprimoramento. Ao final, foram convidados a indicar se recomendariam o guia a outros servidores, realizar uma

avaliação geral do produto e registrar livremente outras considerações que julgassem pertinentes.

A combinação de questões objetivas e abertas mostrou-se adequada à finalidade dessa etapa. Os itens objetivos permitiram identificar tendências na apreciação do material, enquanto os espaços de resposta aberta possibilitaram compreender com maior profundidade aspectos valorizados pelos avaliadores, ressalvas e possibilidades de aprimoramento. A avaliação foi compreendida, portanto, não apenas como uma forma de verificar a receptividade do produto, mas como oportunidade de incorporar a leitura dos pares ao processo de reflexão sobre o material elaborado.

As sete avaliações recebidas forneceram elementos para analisar diferentes dimensões do guia. Na primeira parte do instrumento, dedicada à clareza, relevância, coerência, organização e linguagem, todos os respondentes (100%) concordaram totalmente que o material é claro e de fácil compreensão, que seu conteúdo é relevante para o contexto institucional do IFMG, que apresenta coerência com a prática profissional na Educação Profissional e Tecnológica e que a linguagem empregada é adequada ao público a que se destina. Em relação à estrutura e à organização, seis avaliadores (85,7%) concordaram totalmente que favorecem a leitura e a compreensão dos conteúdos, enquanto um (14,3%) concordou parcialmente.

Figura 14 - Avaliação da clareza, relevância, coerência, organização e linguagem do guia



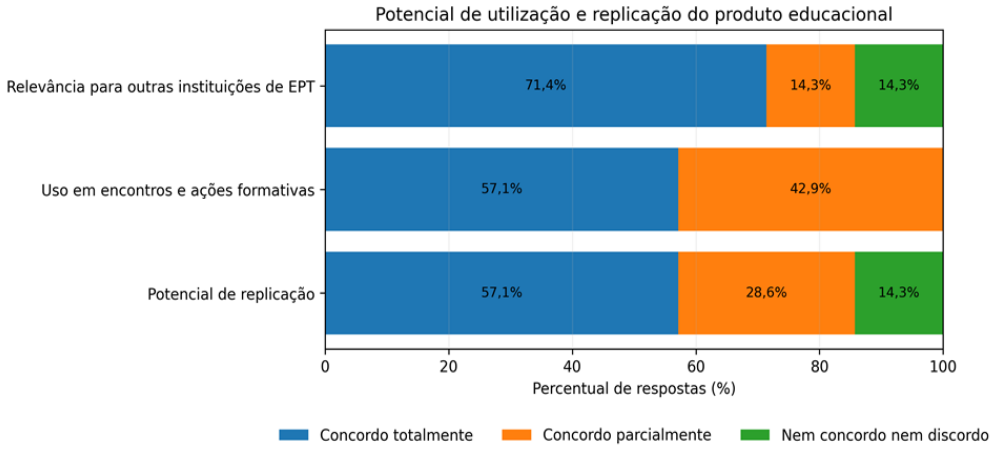
Elaborado pela autora (2026).

Os resultados mostram uma percepção favorável justamente em dimensões que estiveram presentes desde a concepção do Produto Educacional. A avaliação da clareza e da linguagem, por exemplo, relaciona-se à intenção de aproximar a fundamentação acadêmica de uma forma de comunicação acessível ao público profissional. Da mesma maneira, a avaliação da relevância para o IFMG permite observar que os participantes reconheceram no material questões relacionadas ao contexto no qual atuam. Considerando o número de avaliadores, esses dados não devem ser tomados como representativos do conjunto dos pedagogos da instituição, mas como indicadores da recepção do produto pelo grupo que participou dessa etapa.

Quanto à contribuição do guia para a reflexão e o aprimoramento da atuação de pedagogas e pedagogos na EPT, cinco avaliadores (71,4%) concordaram totalmente e dois (28,6%) concordaram parcialmente. O resultado dialoga diretamente com a finalidade do produto, uma vez que o guia não foi concebido como manual de procedimentos, mas como material teórico-reflexivo destinado a favorecer questionamentos sobre a atuação pedagógica e aproximar experiências profissionais dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. A avaliação sugere, portanto, que essa intencionalidade foi reconhecida pelos profissionais que tiveram contato com o material.

Maior variação foi observada nas questões referentes à possibilidade de utilização para além do contexto institucional do IFMG. Cinco avaliadores (71,4%) concordaram totalmente que o conteúdo pode dialogar com outras instituições que ofertam EPT, um (14,3%) concordou parcialmente e um (14,3%) não concordou nem discordou. Quando questionados sobre o potencial de replicação do guia em diferentes instituições de Educação Profissional, quatro participantes (57,1%) concordaram totalmente, dois (28,6%) concordaram parcialmente e um (14,3%) manteve posição neutra.

Figura 15 – Potencial de utilização e replicação do produto educacional



Elaborado pela autora (2026).

A maior distribuição das respostas nesses itens merece ser considerada. Embora o guia tenha sido construído a partir da realidade do IFMG, algumas das questões que aborda — como formação para atuação na EPT, mediação das relações educativas, articulação dos processos formativos, reconhecimento profissional e trabalho coletivo — podem estar presentes em outros contextos da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados apontam, portanto, possibilidades de utilização para além da instituição pesquisada, mas não autorizam pressupor uma aplicabilidade automática. A apropriação do material em outros espaços dependerá das características institucionais, dos sujeitos envolvidos e das finalidades atribuídas à sua utilização.

Em relação mais diretamente ao uso do produto em processos formativos, quatro participantes (57,1%) concordaram totalmente que o guia pode ser utilizado em encontros, ações formativas ou como apoio às equipes pedagógicas multiprofissionais, enquanto três (42,9%) concordaram parcialmente. Quando perguntados sobre a possibilidade de o material fomentar reflexões sobre o papel de pedagogas e pedagogos na EPT, seis respondentes (85,7%) concordaram totalmente e um (14,3%) concordou parcialmente. Esses resultados aproximam-se de uma das finalidades centrais do produto: constituir-se como recurso para mobilizar estudos, conversas e reflexões sobre o trabalho pedagógico, seja em processos individuais de autoformação, seja em espaços coletivos.

As questões abertas ampliaram a compreensão desses resultados. Quando

convidados a indicar três palavras ou expressões que melhor caracterizassem o guia, os avaliadores utilizaram termos como “informativo”, “discursivo”, “orientador”, “pesquisa”, “formação”, “pedagogia”, “instigante”, “didático”, “elucidativo”, “realidade”, “profissionalismo”, “necessário”, “reflexivo” e “formativo”, além da expressão “material de orientação inicial”. Observa-se, particularmente, a presença de termos relacionados à formação, à reflexão, à orientação e ao caráter didático do material, aspectos compatíveis com a finalidade estabelecida para o Produto Educacional.

Quadro 7 – Palavras utilizadas pelos avaliadores para caracterizar o produto educacional

Avaliador	Palavras / expressões indicadas
A1	Informativo, discursivo, orientador
A2	Pesquisa, formação, pedagogia
A3	Instigante, didático, elucidativo
A4	Realidade, profissionalismo, necessário
A5	Material de orientação inicial
A6	Didático, reflexivo, formativo

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Nos comentários sobre os pontos fortes, foram mencionados a clareza da escrita, a fundamentação teórica, a organização das informações e a proximidade com as experiências concretas de pedagogas e pedagogos. Um dos avaliadores destacou como aspecto positivo a construção do guia “baseada na experiência de quem ele representa: Pedagogos”, enquanto outro ressaltou a “centralidade na experiência e nos saberes dos pedagogos que atuam na EPT”. Também foi mencionado que o material reúne informações que se encontravam dispersas e as apresenta de forma organizada e sensível. Essas manifestações assumem especial relevância diante do processo de elaboração do produto. A presença das vozes dos participantes no guia não teve caráter meramente ilustrativo; as experiências e os sentidos identificados durante a pesquisa constituíram referências para sua construção. O reconhecimento dessa proximidade pelos avaliadores sugere que o material conseguiu estabelecer interlocução com situações e questões percebidas por profissionais inseridos nesse contexto. Outros comentários destacaram a abordagem do cotidiano, das dificuldades e das possibilidades da atuação pedagógica na Educação Básica, Técnica e

Tecnológica, bem como a reunião de referências que podem contribuir para a compreensão da EPT. Um dos avaliadores caracterizou o produto como um “panorama da realidade dos(as) Pedagogos(as) do IFMG”. Tais manifestações reforçam a vinculação entre o guia e o contexto do qual ele se originou, ao mesmo tempo que ajudam a compreender os aspectos do material que foram reconhecidos como mais significativos por seus leitores.

A avaliação também produziu ponderações e sugestões. Uma delas se referiu à extensão do guia. Embora o avaliador tenha reconhecido que as 92 páginas se justificam pela riqueza e abrangência do conteúdo, observou que essa extensão ultrapassa aquela que normalmente esperava encontrar em um material caracterizado como guia. A observação foi considerada pertinente; entretanto, optou-se por preservar a estrutura teórico-reflexiva do produto, considerando que sua proposta não se limita à consulta rápida e contempla possibilidades de estudo, reflexão e formação continuada. A organização em capítulos que podem ser acessados conforme o interesse do leitor também permite diferentes formas de utilização, sem exigir necessariamente uma leitura integral e sequencial.

Associada a essa questão, foi sugerida a possibilidade de desenvolvimento de uma versão digital com maior interatividade e recursos que facilitem a navegação entre os conteúdos. A sugestão não foi incorporada à versão atual, mas foi registrada como possibilidade de desdobramento futuro, especialmente porque o guia já disponibiliza indicações de artigos, livros, vídeos e outros materiais complementares ao longo de seus capítulos.

Outra contribuição apontou a pertinência de ampliar a contextualização das condições contemporâneas de trabalho, com atenção à precarização, ao esgotamento físico e mental e à saúde mental dos profissionais da educação. Embora relacionada a questões que podem atravessar a experiência profissional, a temática demandaria fundamentação e aprofundamento específicos e extrapolaria o recorte estabelecido para esta versão do Produto Educacional. Por essa razão, a sugestão foi registrada como possibilidade para estudos e produções futuras.

Uma das contribuições chamou atenção, ainda, para a necessidade de tornar mais explícitos os conhecimentos próprios da formação em Pedagogia e suas contribuições para o currículo, a didática, o planejamento, a avaliação, a gestão dos processos educativos, o acompanhamento dos estudantes e as relações estabelecidas com famílias e comunidade. A observação é relevante porque permite

perceber que escuta, acolhimento, mediação e articulação — dimensões recorrentes nas representações analisadas — não esgotam a atuação pedagógica. Essas ações mobilizam conhecimentos que fundamentam a compreensão e a organização dos processos educativos. A sugestão, portanto, amplia a reflexão sobre reconhecimento profissional desenvolvida no próprio guia ao chamar atenção também para a visibilidade dos saberes que sustentam essa atuação.

Foi igualmente ressaltado que a necessidade de formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica não se restringe aos pedagogos, mas envolve os diferentes profissionais que atuam nesse campo. Essa observação encontra correspondência na perspectiva adotada no produto, que, embora tenha sido construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos, prevê possibilidades de utilização por equipes pedagógicas multiprofissionais, docentes, gestores e demais profissionais interessados nas práticas educativas desenvolvidas na EPT.

Entre as observações recebidas, também foi identificada alternância entre a expressão “pedagogas e pedagogos” e o emprego do masculino genérico em alguns trechos. A contribuição foi registrada para consideração no processo de revisão do material, juntamente com as demais observações decorrentes da avaliação e aquelas que poderão ser apresentadas pela banca de defesa.

Os comentários finais mantiveram a tendência favorável observada nas questões objetivas. Foram mencionados a qualidade e a riqueza dos conteúdos, a fluidez da leitura, as indicações bibliográficas e audiovisuais e o caráter inovador percebido no material. Um dos participantes registrou que a leitura despertou seu interesse em participar de um grupo de estudos que utilizasse o guia como referência, enquanto outro apontou a possibilidade de empregá-lo nas discussões realizadas pela seção pedagógica de seu *campus*. Esses relatos não demonstram, por si mesmos, impacto efetivo decorrente da aplicação do produto, mas indicam possibilidades concretas de apropriação percebidas pelos próprios avaliadores.

Quadro 8 - Síntese das contribuições e sugestões dos avaliadores

Aspecto apontado	Síntese da contribuição	Encaminhamento proposto
Alcance institucional	Importância de o material alcançar também os gestores do IFMG, para ampliar a compreensão sobre o trabalho pedagógico.	Manter como recomendação de divulgação e uso do guia em espaços de gestão e formação institucional.
Condições contemporâneas de	Um avaliador sugeriu maior contextualização sobre precarização do trabalho, esgotamento	Registrar como possibilidade de aprofundamento futuro, por ampliar o

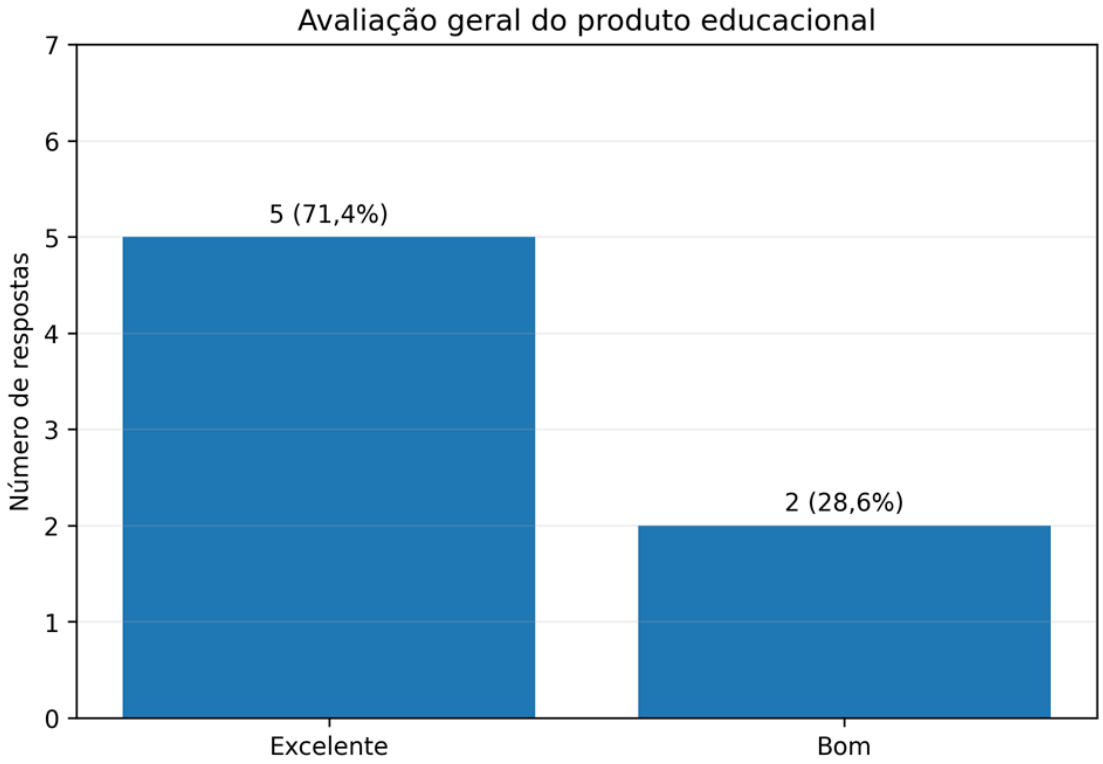
trabalho	físico e mental e saúde mental dos profissionais da educação.	recorte temático desta versão do produto.
Extensão e interatividade	A extensão de 92 páginas foi reconhecida como justificável pela riqueza do conteúdo, embora superior ao esperado para um guia. Também foi sugerida uma versão digital mais interativa.	Manter a estrutura teórico-reflexiva atual e considerar, como desdobramento, uma versão digital com maior interatividade e navegação rápida.
Saberes técnicos da Pedagogia	Foi sugerido explicitar com maior destaque as contribuições técnicas do saber pedagógico para currículo, didática, avaliação, gestão, acompanhamento discente e relações com famílias e comunidade.	Considerar reforço desses elementos na revisão final e em futuras ações formativas derivadas do guia.
Formação continuada na EPT	Foi destacado que a formação continuada é necessária não apenas aos pedagogos, mas aos diferentes profissionais que atuam na EPT, dada a complexidade desse campo.	Preservar a perspectiva multiprofissional e ampliar, quando pertinente, a referência à formação continuada das equipes.
Uniformização da linguagem	Foi observada alternância entre o uso de 'pedagogas e pedagogos' e o masculino genérico em alguns trechos.	Acolher na revisão final, após a avaliação da banca avaliadora da defesa, buscando maior uniformidade na flexão de gênero ao longo do material.

Elaborado pela autora, (2026).

O conjunto das sugestões pode ser compreendido como parte do próprio processo avaliativo. Algumas contribuições puderam ser acolhidas no processo de revisão, enquanto outras foram registradas como possibilidades de aprofundamento ou de desenvolvimento futuro, por extrapolarem o escopo estabelecido para esta versão do guia. Esse movimento reforça o entendimento da avaliação não apenas como confirmação do material elaborado, mas como espaço de interlocução com seus potenciais usuários.

Ao final do questionário, seis dos sete avaliadores (85,7%) afirmaram que recomendariam a utilização do guia a outros servidores, enquanto um (14,3%) respondeu “talvez”. Na avaliação geral, cinco participantes (71,4%) classificaram o Produto Educacional como excelente e dois (28,6%) como bom, sem registros nas categorias inferiores.

Figura 16 – Avaliação geral do Produto Educacional



Elaborado pela autora, (2026).

Considerados em conjunto, os resultados evidenciam uma recepção favorável do Produto Educacional entre os sete profissionais que participaram dessa etapa. Destacam-se os resultados relacionados à clareza, à relevância para o contexto do IFMG, à linguagem, à aproximação com as experiências profissionais e à capacidade percebida de fomentar reflexões sobre a atuação pedagógica. As respostas referentes à utilização em outros contextos da EPT apresentaram maior variação, o que recomenda reconhecer simultaneamente o potencial de circulação do material e a necessidade de sua apropriação de acordo com as particularidades de cada instituição.

A avaliação realizada não teve a finalidade de comprovar a eficácia do guia nem permite afirmar seus efeitos sobre as práticas profissionais, uma vez que não foi realizada uma investigação posterior de sua utilização. O que os dados permitem afirmar é que, entre os sete profissionais que o avaliaram, o material apresentou boa receptividade e foi reconhecido como pertinente para reflexão e formação, ao mesmo tempo que suscitou sugestões, ressalvas e possibilidades de continuidade. Nessa perspectiva, a avaliação integra o próprio percurso de construção do Produto Educacional e mantém coerência com sua natureza teórico-reflexiva: um material

concebido não para encerrar as discussões sobre a atuação de pedagogas e pedagogos na EPT, mas para favorecer sua continuidade.

5.4 O Produto Educacional à luz dos critérios de avaliação da produção técnica e tecnológica da CAPES

A análise de um Produto Educacional não se restringe à sua forma de apresentação ou ao suporte utilizado para sua materialização. No contexto dos programas profissionais da Área de Ensino, importa considerar sua vinculação com a pesquisa que lhe deu origem, o problema ao qual busca responder, suas possibilidades de utilização e circulação, os conhecimentos mobilizados em sua elaboração e as contribuições que pode oferecer ao contexto para o qual foi desenvolvido.

Freitas (2021), ao discutir os Produtos Educacionais na Área de Ensino da CAPES, chama atenção para a necessidade de compreendê-los para além de sua dimensão física ou de sua classificação como guia, sequência didática, vídeo, aplicativo ou outro formato. Para o autor, sua constituição envolve conteúdos, conceitos, organização didática, formas de comunicação e escolhas coerentes com o contexto e com os sujeitos aos quais se destina. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva adotada na elaboração de “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?”, cuja caracterização não se esgota no fato de se apresentar como um guia digital, mas envolve o percurso investigativo, os referenciais teóricos, os resultados da pesquisa e as escolhas pedagógicas e comunicacionais que sustentaram sua construção.

Entre os parâmetros empregados para análise da produção técnica e tecnológica encontram-se aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade. Esses critérios permitem examinar diferentes dimensões do Produto Educacional e, nesta dissertação, são retomados como referências para uma reflexão sobre o processo de construção, avaliação e possibilidades de utilização do guia.

5.4.1 Aderência

A aderência diz respeito à relação entre a produção desenvolvida e as atividades, projetos e linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação ao qual está

vinculada. Trata-se de um critério fundamental para compreender se o Produto Educacional efetivamente deriva da investigação realizada e mantém coerência com seu campo de inserção.

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa apresenta relação direta com o problema, os objetivos e os resultados da dissertação. A investigação buscou compreender as representações sociais de pedagogas e pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica no IFMG, enquanto o guia transforma os conhecimentos produzidos nesse percurso em uma proposta de reflexão e formação destinada a profissionais inseridos nesse mesmo campo educacional.

Essa relação pode ser observada desde a definição das temáticas que estruturam o produto. O perfil formativo e profissional dos participantes, as referências institucionais acerca da atuação do pedagogo e, especialmente, os sentidos identificados nas entrevistas forneceram elementos para a organização dos capítulos e das questões apresentadas ao leitor. As categorias construídas durante a análise — mediação das relações educativas, articulação dos processos formativos, indefinição e complexidade institucional e busca por reconhecimento e legitimidade profissional — foram reelaboradas pedagogicamente e passaram a integrar o percurso reflexivo proposto no guia.

O produto vincula-se, ainda, à Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, no âmbito do ProfEPT. Essa inserção se expressa tanto pelo objeto investigado quanto pela finalidade formativa do material, que busca fomentar reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas na EPT e sobre a participação das equipes pedagógicas nos processos formativos.

A aderência não decorre, portanto, apenas de uma vinculação formal ao Programa. Ela se manifesta na relação estabelecida entre problema de pesquisa, produção dos dados, análise, referenciais teóricos e construção do Produto Educacional. O guia constitui um desdobramento dos conhecimentos produzidos pela investigação e procura devolvê-los ao campo profissional sob uma forma que favoreça sua discussão e apropriação.

5.4.2 Impacto

O critério impacto está relacionado às mudanças que um produto técnico ou

tecnológico pode produzir no contexto em que é inserido. Sua análise exige, entretanto, distinguir impacto efetivamente observado de potencial de impacto. No caso deste Produto Educacional, não foi realizado acompanhamento longitudinal de sua utilização após a avaliação, razão pela qual não seria metodologicamente adequado afirmar que o guia produziu mudanças nas práticas profissionais ou nos contextos institucionais.

É possível, contudo, identificar elementos que apontam para seu potencial de contribuição. O produto foi desenvolvido a partir de uma questão surgida do próprio campo profissional: compreender como pedagogas e pedagogos significam sua atuação na EPT e de que maneira essas compreensões se relacionam com seus discursos sobre suas práticas. Ao retornar os conhecimentos produzidos pela pesquisa a esse contexto sob a forma de um material formativo, o guia cria possibilidades de continuidade das discussões iniciadas durante a investigação.

A avaliação realizada com sete pedagogas e pedagogos do IFMG oferece alguns indícios nesse sentido. Seis avaliadores (85,7%) concordaram totalmente que o produto pode fomentar reflexões sobre a atuação de pedagogas e pedagogos na EPT, e um (14,3%) concordou parcialmente. Além disso, seis dos sete participantes afirmaram que recomendariam o material a outros servidores. Nos comentários abertos, foram mencionadas possibilidades de utilização em grupos de estudos e em discussões das equipes pedagógicas.

Esses dados não demonstram impacto efetivamente produzido, mas indicam possibilidades de apropriação reconhecidas pelo próprio público avaliador. O potencial de impacto do guia encontra-se, assim, principalmente em sua capacidade de subsidiar processos de reflexão, autoformação, formação continuada e discussão coletiva sobre o trabalho pedagógico na EPT.

Sua circulação entre pedagogas e pedagogos, docentes, gestores e demais integrantes das equipes de ensino também pode ampliar as possibilidades de interlocução acerca das atribuições, dos conhecimentos pedagógicos e das formas de participação desses profissionais nos processos educativos. A concretização dessas possibilidades, entretanto, dependerá dos contextos de utilização e somente poderá ser analisada de maneira mais consistente a partir de experiências efetivas de uso do material.

5.4.3 Aplicabilidade

A aplicabilidade refere-se às possibilidades de utilização do Produto Educacional para atingir as finalidades para as quais foi desenvolvido e às condições para sua apropriação em diferentes contextos. No caso do guia, esse aspecto esteve presente desde sua concepção, uma vez que o material foi pensado para possibilitar tanto a leitura individual quanto a utilização coletiva em espaços formativos.

Sua organização em capítulos relativamente autônomos favorece diferentes percursos de leitura. O usuário pode realizar uma leitura integral ou selecionar temas de acordo com as necessidades de determinado grupo ou situação formativa. As perguntas para reflexão, falas dos participantes, indicações de leituras, vídeos e demais recursos possibilitam que o conteúdo seja utilizado em reuniões pedagógicas, grupos de estudo, encontros de formação, oficinas e outras atividades desenvolvidas pelas equipes.

O formato digital amplia as possibilidades de acesso e compartilhamento. Além disso, a estrutura do material não exige equipamentos, espaços especializados ou recursos de alta complexidade para sua utilização, o que favorece sua inserção em diferentes situações formativas.

A avaliação do Produto Educacional também ofereceu informações sobre essa dimensão. Quatro dos sete avaliadores (57,1%) concordaram totalmente que o guia pode ser utilizado em encontros, ações formativas ou como apoio às equipes pedagógicas multiprofissionais, enquanto três (42,9%) concordaram parcialmente. Quanto à possibilidade de utilização em diferentes instituições de Educação Profissional, quatro participantes (57,1%) concordaram totalmente, dois (28,6%) parcialmente e um (14,3%) manteve posição neutra.

Esses resultados sugerem potencial de aplicabilidade, mas também recomendam cautela quanto à ideia de replicação. O guia foi construído a partir da realidade do IFMG e carrega marcas desse contexto. Por essa razão, sua utilização em outras instituições não deve ser compreendida como reprodução automática de um modelo, mas como possibilidade de apropriação e adaptação às características, necessidades e formas de organização de cada contexto.

Essa característica é coerente com a própria natureza teórico-reflexiva do produto. O guia não depende da reprodução de uma sequência rígida de atividades e tampouco estabelece procedimentos obrigatórios. Sua aplicabilidade reside justamente na possibilidade de selecionar, reorganizar e contextualizar seus conteúdos e provocações de acordo com as finalidades formativas dos sujeitos e das

instituições que dele fizerem uso.

5.4.4 Inovação

No âmbito da produção técnica e tecnológica, inovação não significa necessariamente a criação de algo inteiramente inédito. Pode estar relacionada também à reelaboração de conhecimentos e recursos existentes, organizados de maneira diferenciada para responder a uma necessidade ou problema identificado.

A dimensão inovadora deste Produto Educacional não está simplesmente em sua apresentação como guia, uma vez que esse formato é amplamente utilizado em contextos educacionais. Também não se pretende afirmar que os conceitos de mediação, articulação, formação continuada ou reconhecimento profissional sejam novos. A particularidade da proposta encontra-se na maneira como esses elementos foram articulados a partir dos resultados de uma investigação sobre as representações sociais de pedagogas e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

As narrativas e experiências dos participantes não aparecem como elementos ilustrativos acrescentados posteriormente ao material. Elas participam de sua própria constituição. Os sentidos produzidos nas entrevistas orientaram a escolha dos temas, das falas, das perguntas e das situações de reflexão, posteriormente colocados em diálogo com as bases conceituais da EPT e com os referenciais teóricos mobilizados na pesquisa.

A inovação pode ser situada, portanto, na reelaboração pedagógica dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, transformando resultados acadêmicos em um percurso formativo que articula fundamentação teórica, experiência profissional, problematização e recursos comunicacionais. A pergunta que dá título ao guia — “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?” — funciona como elemento articulador desse percurso e permanece aberta ao longo do material, evitando que o produto apresente uma definição normativa sobre a atuação profissional. Essa configuração também se manifesta na presença das vozes dos participantes, das metáforas utilizadas para representar a atuação, das questões reflexivas e dos materiais complementares. A combinação desses elementos procura criar condições para que o leitor não apenas tenha acesso aos resultados da pesquisa, mas possa relacioná-los ao próprio contexto e produzir novas questões a partir deles.

Desse modo, a inovação atribuída ao produto é compreendida em caráter incremental e contextual, decorrente da articulação e reelaboração de conhecimentos e experiências já existentes em uma configuração formativa específica, e não como inovação radical ou criação de um modelo inteiramente novo.

5.4.5 Complexidade

A complexidade de um Produto Educacional relaciona-se à diversidade de conhecimentos, atores, relações e etapas mobilizados em seu processo de elaboração e desenvolvimento. Essa dimensão não deve ser confundida com extensão ou dificuldade de leitura do material, mas compreendida a partir do percurso necessário à sua construção.

A elaboração de “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê?” envolveu diferentes etapas da pesquisa. A análise documental contribuiu para compreender as referências formais e institucionais relacionadas à atuação do pedagogo; o Questionário Sociocultural possibilitou caracterizar o perfil formativo e profissional dos participantes; e as entrevistas semiestruturadas produziram o material discursivo a partir do qual foram analisados sentidos e representações relacionados à atuação na EPT.

A construção do produto exigiu, posteriormente, a articulação desses resultados com referenciais de diferentes campos. Foram mobilizadas as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, a Teoria das Representações Sociais, estudos sobre Pedagogia e atuação pedagógica e referenciais voltados à elaboração de materiais educativos. A contribuição de Kaplún (2003), particularmente por meio dos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, auxiliou na transformação desse conjunto de conhecimentos em um material com finalidade formativa.

A complexidade também se manifesta na passagem da linguagem própria da pesquisa acadêmica para uma linguagem adequada ao Produto Educacional. Esse processo demandou seleção de conteúdos, escolha e contextualização de falas, elaboração de perguntas reflexivas, organização de leituras e materiais complementares, definição do percurso dos capítulos e planejamento da apresentação gráfica e comunicacional.

Participaram desse processo diferentes sujeitos. Além da pesquisadora e do

orientador, a elaboração do produto esteve vinculada às contribuições dos profissionais participantes da pesquisa, cujas experiências constituíram sua base empírica. Posteriormente, sete pedagogas e pedagogos do IFMG participaram de sua avaliação, acrescentando outras leituras, ponderações e sugestões ao processo de construção. A produção editorial e a diagramação agregaram ainda a dimensão gráfica necessária à materialização do guia, realizada por meio da plataforma Canva.

A complexidade do produto encontra-se, portanto, menos em seu número de páginas e mais na articulação entre pesquisa, referenciais teóricos, experiências profissionais, escolhas pedagógicas, recursos comunicacionais e avaliação pelos pares. O guia constitui o resultado de um processo no qual diferentes conhecimentos e sujeitos foram colocados em relação para transformar os achados da investigação em uma proposta de reflexão e formação.

A análise dos cinco critérios permite compreender o Produto Educacional em dimensões que ultrapassam sua caracterização como material textual. Sua aderência decorre da vinculação direta com o problema, os objetivos e os resultados da pesquisa; seu potencial de impacto relaciona-se às possibilidades de mobilizar reflexão e formação sobre a atuação pedagógica; sua aplicabilidade encontra apoio na organização flexível e no formato digital; sua inovação está na reelaboração dos resultados da investigação em um percurso teórico-reflexivo; e sua complexidade se expressa na diversidade de conhecimentos, sujeitos e processos mobilizados em sua construção.

Essa análise não pretende atribuir ao produto uma classificação definitiva, tarefa que também integra a apreciação realizada pela banca avaliadora. Busca, antes, explicitar as escolhas e evidências que permitem compreender como o guia se relaciona com os parâmetros utilizados para avaliação da produção técnica e tecnológica e com as finalidades próprias de um Produto Educacional desenvolvido no âmbito de um mestrado profissional.

5.5 Disponibilização do Produto Educacional

A disponibilização pública constitui uma etapa importante do percurso do Produto Educacional, pois amplia as possibilidades de acesso, circulação e utilização do conhecimento produzido no âmbito do mestrado profissional. Considerando sua finalidade formativa, o guia “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e

Tecnológica: para quê? Guia teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG" foi concebido para ultrapassar o contexto imediato da pesquisa e permanecer acessível a profissionais interessados nas discussões relacionadas à atuação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica.

Após a defesa da dissertação e a incorporação dos ajustes eventualmente indicados pela banca, a versão final do Produto Educacional será disponibilizada em acesso público no Portal eduCAPES, repositório destinado ao compartilhamento de produtos educacionais abertos, e no Repositório Institucional do IFMG, juntamente com a dissertação. Essa disponibilização possibilitará o acesso ao material por pedagogas e pedagogos, profissionais das equipes de ensino, docentes, gestores, pesquisadores, estudantes e demais interessados na temática.

O acesso público ao guia também se relaciona às possibilidades de utilização apresentadas ao longo deste capítulo. Por estar organizado em formato digital e permitir diferentes percursos de leitura, o produto poderá ser utilizado tanto em processos individuais de autoformação quanto em grupos de estudos, reuniões pedagógicas, encontros formativos, oficinas e outras ações de formação continuada. Sua utilização em contextos distintos daquele em que foi produzido pressupõe, contudo, a consideração das especificidades institucionais e das necessidades dos profissionais envolvidos, não se tratando da reprodução de um modelo único de atuação.

A disponibilização em repositórios de acesso público permitirá, ainda, que o Produto Educacional permaneça disponível após a conclusão desta pesquisa e possa ser apropriado em novos contextos. Essa circulação é particularmente coerente com a concepção que orientou sua elaboração: mais do que oferecer respostas acabadas sobre a atuação de pedagogas e pedagogos na EPT, o guia busca criar oportunidades para que as questões suscitadas pela pesquisa continuem sendo discutidas em diferentes espaços de formação e de trabalho.

Os endereços para acesso à versão final do Produto Educacional no Portal eduCAPES e no Repositório Institucional do IFMG serão inseridos nesta dissertação após a conclusão dos procedimentos de depósito.

Portal eduCAPES: educapes.capes.gov.br

Repositório Institucional do IFMG: repositorio.ifmg.edu.br

O percurso apresentado neste capítulo procurou evidenciar que o Produto Educacional não constitui um elemento apartado da dissertação, mas um desdobramento dos conhecimentos produzidos durante a investigação. Sua concepção partiu das questões identificadas no campo empírico; sua organização buscou estabelecer diálogo entre as representações sociais dos participantes e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica; e sua avaliação possibilitou incorporar a percepção de profissionais pertencentes ao público ao qual o material se destina.

A análise à luz dos critérios de aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade permitiu, ainda, examinar o produto para além de sua configuração como material textual. O guia apresenta aderência ao problema e aos objetivos da pesquisa; possui potencial para fomentar processos de reflexão e formação; oferece possibilidades de utilização individual e coletiva; reelabora os resultados da investigação em uma proposta teórico-reflexiva; e resulta da articulação entre diferentes conhecimentos, sujeitos e etapas de construção.

A avaliação realizada por sete pedagogas e pedagogos do IFMG indicou receptividade favorável ao material e, ao mesmo tempo, trouxe ponderações e sugestões que contribuíram para reconhecer seus limites e possibilidades de continuidade. Esse movimento é coerente com a própria concepção do produto: um guia que não pretende definir uma forma única de atuação, mas favorecer o diálogo sobre o trabalho pedagógico e sua relação com as finalidades educativas da EPT.

Nesse sentido, “Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? materializa uma das possibilidades de retorno da pesquisa ao campo no qual ela se originou. Ao reunir fundamentos teóricos, experiências profissionais, vozes dos participantes e questões para reflexão, o produto procura manter aberta a pergunta que acompanhou sua elaboração e criar condições para que ela continue sendo formulada e ressignificada por outros profissionais e em outros contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as representações sociais dos pedagogos, ocupantes do cargo de Técnico-Administrativo em Educação no Instituto Federal de Minas Gerais, acerca de sua atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Partiu-se da necessidade de compreender como e em que medida essas representações orientam os discursos sobre as práticas do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em investigar as representações sociais desses profissionais acerca de sua atuação, analisando em que medida orientam seus discursos sobre as práticas desenvolvidas na EPT.

O percurso desenvolvido ao longo da dissertação possibilitou abordar o objeto a partir de diferentes dimensões. Inicialmente, foram discutidos os fundamentos históricos e conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, a atuação do pedagogo nesse campo e os pressupostos da Teoria das Representações Sociais que sustentaram a investigação. Em seguida, foram apresentadas as escolhas metodológicas que orientaram as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A análise dos dados permitiu articular o perfil e as trajetórias dos participantes, as atribuições identificadas nos documentos institucionais e os sentidos produzidos nas entrevistas. Por fim, os resultados da investigação subsidiaram a elaboração do Produto Educacional, concebido como um guia teórico-reflexivo voltado à reflexão e à formação no campo da EPT. Esse percurso procurou manter articulados o problema de pesquisa, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e os conhecimentos produzidos ao longo da investigação, conforme a organização apresentada na Introdução.

Os resultados indicam que as representações sociais dos participantes se constituem na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais anteriores, tempo de atuação na EPT, prescrições institucionais e relações cotidianas nos *campi*. A elevada qualificação e a experiência acumulada pelo grupo convivem com a ausência, para a maioria dos participantes, de acolhimento ou formação institucional específica no ingresso, com a amplitude das atribuições formais e com diferentes formas de organização do trabalho pedagógico entre as unidades. Nesse cenário, as representações oferecem referências a partir das quais os profissionais interpretam seu papel e significam suas práticas diante das demandas institucionais.

Em resposta à questão de pesquisa, os resultados evidenciam que a atuação é representada, sobretudo, pela mediação das relações educativas e pela articulação dos processos formativos, ao mesmo tempo que é atravessada pela indefinição e pela complexidade institucional e pela busca por reconhecimento e legitimidade profissional. A escuta, o acolhimento, a orientação, o acompanhamento e a articulação entre estudantes, famílias, docentes, gestão e equipes multiprofissionais aparecem de maneira recorrente nos discursos, indicando formas pelas quais os pedagogos compreendem sua contribuição para os processos educativos desenvolvidos na EPT.

A análise revelou, entretanto, que essas representações são atravessadas por tensões. De um lado, os pedagogos se reconhecem como "**guias**", "**elos"** e "**pontes"**, imagens que expressam sentidos relacionados à mediação, à articulação e à humanização dos processos educativos, bem como à contribuição desses profissionais para a permanência, o êxito e a formação humana integral dos estudantes. De outro, expressões como "**superpoderes**", "**pau para toda obra**" e "**tapa-buraco**" evidenciam a amplitude das demandas, a indefinição de atribuições e dificuldades relacionadas ao reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico. Essa tensão permite compreender que a amplitude da atuação pode representar uma potência quando possibilita mediar relações e articular processos formativos, mas também pode constituir uma fragilidade quando se traduz na incorporação de demandas pouco delimitadas e em dificuldades para o reconhecimento institucional dos conhecimentos que fundamentam o trabalho do pedagogo.

Os objetivos específicos foram alcançados ao se identificar o perfil dos pedagogos do IFMG, considerando suas trajetórias formativas e profissionais; levantar as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos institucionais analisados; mapear as representações sociais construídas sobre sua atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; analisar os discursos desses profissionais sobre suas práticas na Educação Profissional e Tecnológica, buscando compreender suas percepções, desafios e contribuições no contexto institucional; e elaborar e avaliar um Produto Educacional, em formato de guia teórico-reflexivo, fundamentado nos resultados da investigação e destinado a favorecer processos de reflexão e formação sobre a atuação pedagógica na EPT. O conjunto documental e empírico mostrou que determinadas dimensões da atuação aparecem de forma recorrente, entre elas o planejamento, o acompanhamento discente, o

assessoramento docente, o trabalho coletivo, a inclusão e as ações relacionadas à permanência e ao êxito, embora seus contornos sejam compreendidos e relatados de maneiras distintas nos diferentes contextos institucionais.

A hipótese que orientou a investigação também encontrou sustentação nos resultados. Partiu-se do pressuposto de que a formação acadêmica e as experiências profissionais dos pedagogos do IFMG contribuem para a construção de representações sociais específicas sobre sua atuação na EPT, repercutindo na maneira como compreendem seu papel e nos discursos sobre suas práticas institucionais. Os dados evidenciaram que as trajetórias formativas e profissionais constituem referências importantes nesse processo, especialmente porque, para muitos participantes, a aproximação com as especificidades da EPT ocorreu após o ingresso na instituição e foi sendo construída nas experiências cotidianas, nas relações com outros profissionais e na busca por formação. Os resultados mostraram, contudo, que essas representações não se explicam exclusivamente pelas trajetórias individuais, uma vez que também são constituídas nas relações cotidianas, nas prescrições e nas condições institucionais em que a atuação se desenvolve. Assim, a hipótese encontrou sustentação nos dados, ao mesmo tempo que a investigação permitiu ampliar a compreensão inicialmente formulada sobre os elementos envolvidos na construção dessas representações. Essa retomada corresponde à hipótese formulada na Introdução, que relaciona formação acadêmica e experiências profissionais à constituição das representações sobre a atuação.

No plano teórico, o estudo articula a Teoria das Representações Sociais ao debate sobre a atuação do pedagogo na EPT e evidencia a relevância das trajetórias e dos contextos institucionais na produção dos sentidos atribuídos ao trabalho. No plano institucional, sistematiza informações sobre o grupo e aponta para a importância de ações de acolhimento, formação continuada, construção coletiva de orientações e participação dos pedagogos nas discussões relacionadas aos processos educativos. No plano profissional, oferece elementos para a reflexão sobre atribuições, saberes, relações de trabalho e condições que favoreçam uma atuação comprometida com a integração entre trabalho, ciência e cultura, sem reduzi-la a tarefas burocráticas ou ao atendimento fragmentado de demandas imediatas.

Como desdobramento dos conhecimentos produzidos pela pesquisa e em atendimento a um de seus objetivos específicos, foi elaborado o “Produto Educacional Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Guia

teórico-reflexivo construído a partir das representações sociais de pedagogas e pedagogos do IFMG". Avaliado por sete profissionais pertencentes ao grupo de participantes do Questionário Sociocultural, o material traduz os resultados da investigação em uma proposta destinada a favorecer processos de reflexão e formação no âmbito das equipes pedagógicas da EPT. Sua contribuição reside na possibilidade de colocar em diálogo experiências profissionais, representações sociais e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, sem pretender uniformizar realidades institucionais distintas ou estabelecer um modelo único de atuação. A avaliação realizada indicou receptividade favorável ao material e apontou possibilidades de utilização em processos individuais e coletivos de formação, além de produzir sugestões e questões para futuros desdobramentos.

O balanço do percurso investigativo também exige reconhecer seus limites. O primeiro deles decorre do delineamento como estudo de caso no IFMG, o que vincula os resultados às características da instituição e não permite sua generalização automática para toda a Rede Federal. A adesão aos instrumentos delimitou o corpus a 26 respondentes do Questionário Sociocultural e participantes das entrevistas semiestruturadas, sem abranger a totalidade de pedagogas e pedagogos da instituição. A heterogeneidade dos campi e das trajetórias profissionais constitui parte da realidade investigada e, ao mesmo tempo, recomenda cautela na extensão dos resultados para contextos distintos. Essa delimitação, contudo, não impede que os achados estabeleçam diálogos com outras realidades da Educação Profissional e Tecnológica. Embora produzidos no contexto específico do IFMG, os sentidos identificados acerca da atuação pedagógica, bem como questões relacionadas à formação, às atribuições, à organização institucional, à mediação, à articulação e ao reconhecimento profissional, podem encontrar aproximações em outros contextos da EPT no Brasil. Nesse sentido, mais do que pretender uma generalização dos resultados, considera-se a possibilidade de que os conhecimentos produzidos nesta investigação contribuam para ampliar o debate sobre a atuação de pedagogas e pedagogos em instituições que compartilham características, desafios e finalidades educacionais semelhantes.

Outro limite relevante refere-se à natureza discursiva dos dados produzidos nas entrevistas. Como a pesquisa não envolveu observação direta do cotidiano profissional, seus resultados permitem compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas e a maneira como as representações aparecem em seus

discursos, mas não verificar diretamente como essas práticas se realizam em situações concretas. Essa delimitação, já reconhecida no desenho da investigação, estabelece o alcance das conclusões apresentadas e impede que os discursos dos participantes sejam tomados como descrição direta e integral das práticas efetivamente desenvolvidas. Esses limites, entretanto, também apontam possibilidades para novas investigações. Estudos futuros poderão incluir pedagogas e pedagogos de outros Institutos Federais, possibilitando identificar aproximações e particularidades entre diferentes contextos da Rede Federal. A inclusão de outros sujeitos — integrantes das equipes multiprofissionais, docentes, gestores e estudantes — poderá ampliar a compreensão sobre como a atuação pedagógica é significada nas relações institucionais. Pesquisas que incorporem a observação das práticas poderão, ainda, aprofundar a relação entre representações sociais, discursos e ações desenvolvidas no cotidiano. Outra possibilidade consiste em acompanhar a utilização do Produto Educacional em situações de formação, investigando suas formas de apropriação e as contribuições percebidas pelos profissionais que dele fizerem uso.

No âmbito institucional, os resultados apontam para a pertinência de ações de acolhimento aos profissionais que ingressam na EPT, de espaços sistemáticos de estudo de suas bases conceituais, de processos de formação continuada e da construção coletiva de referências que contribuam para maior compreensão das atribuições e dos conhecimentos que sustentam o trabalho pedagógico, preservadas a autonomia e as particularidades dos *campi*. Mais do que estabelecer prescrições uniformes, trata-se de favorecer condições para que o trabalho desses profissionais seja compreendido em sua especificidade e articulado às finalidades educativas da instituição.

Conclui-se que as representações sociais indiciadas nos discursos dos pedagogos do IFMG revelam uma atuação marcada simultaneamente pelas possibilidades da mediação e da articulação e pelas tensões decorrentes da amplitude e da indefinição que atravessam o trabalho pedagógico. Seu fortalecimento envolve reconhecimento institucional, maior clareza das atribuições, formação continuada, trabalho coletivo e condições institucionais que favoreçam o exercício dos conhecimentos próprios da Pedagogia. Nesse sentido, compreender as representações desses profissionais não significa apenas conhecer o que pensam sobre sua atuação, mas compreender os sentidos a partir dos quais interpretam seu

trabalho e narram suas práticas.

Ao trazer esses sentidos para o debate, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a atuação de pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo tanto as possibilidades quanto as tensões que constituem esse trabalho. A pergunta sobre o papel desses profissionais na EPT, portanto, não se encerra com uma definição única ou com a delimitação de um conjunto fixo de atribuições. Ela permanece vinculada às relações educativas, às condições institucionais e às finalidades formativas que orientam esse campo. Nessa perspectiva, espera-se que os conhecimentos produzidos pela investigação e o Produto Educacional dela decorrente possam favorecer novas reflexões e diálogos sobre uma atuação pedagógica comprometida com as bases conceituais da EPT e com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

BALDAN, Waldirlene Telles Coutinho, LIMA, Marcelo. **Pedagogo Da Educação Profissional:** Intelectual Orgânico E Mediador Da Formação Humana Integral**.** © Rev. Práxis e Heg Popular Marília, SP v.8 n.12 p. 273-289 jun./2023 eISSN 2526-1843.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Rejane; FRANCY, Martins. **Gestão do Trabalho Pedagógico em Educação Profissional**. Especialização Em Educação Profissional, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006, p. 11.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**: família 2394 – Programadores, avaliadores e orientadores de ensino. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2026. Disponível em: CBO - Relatório Tabela de Atividades - 6.1.4 Acesso em: setembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5 do art. 3 da Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/anexo/AnexoII-IV-Lei11091.htm Acesso em: setembro de 2024.

BRASIL. **Lei n. 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: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892. htm. Acesso em: setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: manual-de-orientacao-pendencias-comuns-em-protocolos-de-ciencias-humanas-e-sociais-no-sistema-cep-conep-de-2023.pdf Acesso em: janeiro de 2025.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos** / Ada Magaly Matias Brasileiro. São Paulo: Atlas, 2013.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. **Educação Tecnológica no Brasil:** A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. Revista Metodologias e Aprendizado, v. 6, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3983.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no**

Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da escola, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p.27-41. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45. Acesso em: junho de 2024.

CIAVATTA, Maria. **História da Educação Profissional:** Esperanças, lutas e (in)dependências. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16 e14776, jun. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371822659_Historia_da_Educacao_Profissional_esperancas_lutas_e_independencias Acesso em: junho de 2025.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Karen Garcia da. A história do curso de pedagogia no Brasil: diretrizes legais e identidade do curso. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 8, p. 1-29, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.8-292.

CONCEIÇÃO, Antônio Marcos Soares da; MACHADO, Veruska Ribeiro. **A Formação Continuada De Professores Na Educação Profissional E Tecnológica:** Inclusão E Permanência Do Estudante Com Deficiência. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa, P. 124-136, 2022.

DE AZEVEDO, N. C. S.; SBRISSA, I**. Mulher e pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira.** Revista Campo da História, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 729–748, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n2-015. Disponível em: https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/141. Acesso em: 16 jun. 2026.

FRANÇA, Elicia Thanes Silva Sodré De. **A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional:** Um Estudo de Caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá–*Campus* Macapá. Pró-Reitor De Pesquisa E Pós-Graduação, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trab. educ. saúde [on-line]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: agosto de 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). ***Ensino médio integrado*: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28,

n. 100, pp. 1129-1152.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Arcos. **Setor Pedagógico**. Arcos: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Setor Pedagógico — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Arcos. Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Bambuí. **Resolução 04 de 09 de agosto de 2024**. Bambuí: IFMG, [s.d.]. Disponível em: PDF 23209.002595/2024-82. Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Betim. **Apoio Educacional**. Betim: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Congonhas. **Apoio Educacional**. Congonhas: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Conselheiro Lafaiete. **Apoio Educacional**. Conselheiro Lafaiete: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Formiga. **Apoio Educacional**. Formiga: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Governador Valadares. **Apoio Educacional**. Governador Valadares: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Ibirité. **Apoio Educacional**. Ibirité: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

GERAIS (IFMG). *Campus* Ipatinga. **Apoio Educacional**. Ipatinga: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Itabirito. **Apoio Educacional**. Itabirito: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Ouro Branco. **Apoio Educacional**. Ouro Branco: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Ouro Preto. **Apoio Educacional**. Ouro Preto: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Piunhi. **Apoio Educacional**. Piunhi: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Ponte Nova. **Apoio Educacional**. Ponte Nova: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Ribeirão das Neves. **Apoio Educacional**. Ribeirão das Neves: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Sabará. **Apoio Educacional**. Sabará: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* Santa Luzia. **Apoio Educacional**. Santa Luzia: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). *Campus* São João Evangelista. **Apoio Educacional**. São João Evangelista: IFMG, [s.d.]. Disponível em: Apoio Educacional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim . Acesso em: abril de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 014/2010: concurso público de provas e títulos – técnico-administrativo em educação – *Campus* Avançado de Ouro Preto**. Belo Horizonte: IFMG, 2010. Disponível em: Microsoft Word - EDITAL 014 OURO BRANCO - Tecnico Adm Educ Acesso em: setembro de 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 039/2010: concurso público de provas e títulos – técnicos administrativos em educação – *Campus* Avançado de Ouro Preto na cidade de Betim**. Belo Horizonte: IFMG, 2010. Disponível em: Microsoft Word - Edital_039__BETIM Acesso em: setembro de 2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 062/2013: concurso público para cargos técnico-administrativos – IFMG/*Campus* Bambuí**. Bambuí: IFMG, 2013. Disponível em: SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL Edital nº 062/2013 – IFMG. Acesso em: setembro de 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 056/2014: concurso público de provas e títulos**. Belo Horizonte: IFMG, 2014. Disponível em: SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL Acesso em: setembro de 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 124, de 30 de agosto de 2016: concurso público de provas e títulos – técnicos administrativos em educação**. Belo Horizonte: IFMG, 2016. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 168, seção 3, 31 ago. 2016, p. 332.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG**). Edital nº 113/2026, de 3 de fevereiro de 2026: concurso público de provas para o provimento de cargos da carreira de Técnico-Administrativo em Educação – TAE.** Belo Horizonte: IFMG, 2026. Disponível em: INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS Acesso em: julho de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG**). Retificação nº 04 do Edital nº 113/2026, de 3 de fevereiro de 2026: inclusão de nova vaga.** Belo Horizonte: IFMG, 26 fev. 2026. Disponível em: PDF 23208.000666/2026-84. Acesso em: julho de 2026.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: novembro de 2024.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, v. 33,

n. 2, p. 423–442, maio 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/BzhBBK7NjwBZ7PgxSYH5tvR/ Acesso em: junho de 2024.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo:** a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 46–60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: dezembro de 2024.

KUENZER, Acácia Zenaide; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. ET AL. (Org.). Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 185-202.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, *[S. l.]*, v. 17, n. 17, p. p. 153–173, 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074. Acesso em: 24 jun. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: A**bordagens Qualitativas. São Paulo, E. P. U., 2012.

MACEDO, R. M**.. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 172, p. 54–76, abr. 2019.

MATOSINHOS, Jefferson Luís Lopes; RODRIGUES, Fernando Pereira; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro De. Educação Integral como Modelo Contra-Hegemônico nos Institutos Federais: Reflexões Sob a Perspectiva da Teoria das Representações Sociais. *In*: JESUS, Ângelo Magno; MOURA, Heleniara Amorim; OLIVEIRA, Pablo Menezes; SANTOS, Rodolpho Gauthier Cardoso dos. (org.). **Educação Profissional E Tecnológica No Brasil:** pesquisas, experiências e reflexões no contexto do IFMG (Volume 4). Belo Horizonte: Editora Parimpar, 2024. p. 113–133.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022.

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

MINISTÉRIO DA GESTÃO E DA INOVAÇÃO EM SERVIÇOS PÚBLICOS. **Painel Estatístico de Pessoal (PEP)**. Brasília: MGI, 2026. Disponível em: https://painel.pep.planejamento.gov.br/. Acesso em: 2 jun. 2026.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2265 Acesso em: junho de 2024

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed. Tradução do inglês de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Dante Henrique. E**nsino médio integrado:** subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, Fabrícia Pereira. **A História Da Educação Profissional No Brasil Sob A Perspectiva Teórica Da Decolonialidade**. Revista Velho Chico, V. 1, N. 1, P. 39-55, 2021. Disponível em: file:///C:/Profept/Hist%C3%B3ria%20da%20EPT%20revista%20velho%20chico.pdf Acesso em julho de 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – p. 20. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SABADINI, G.; MARTINS-SILVA, P. DE O.. **Representações sociais de carreira: um estudo com profissionais de diferentes idades.** Psico-USF , v. 27, n. 4, p. 661–673, out. 2022.

SANTANA, Leonor M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMARINI, Gladis. Estudos em representações sociais: discussões metodológicas e aplicação na área de educação. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e40[2025], 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18029. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18029. Acesso em: 19 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. 1989. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva

histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Sergio Luiz Pereira. **O lugar do outro:** ação comunicativa, representações sociais e identidade. 1. ed. Atualizada. Macaé: Editora NUPEM, 2019.

SILVA, Silvana de Alencar; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-21, e-22726, out./dez. 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22726.

SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues; DE CASTRO WIZIACK, Suzete Rosana; ZANON, Angela Maria. **Representação Social de Escola Sustentável em Docentes da Educação Básica**. Olhar De Professor, V. 25, P. 1-21, 2022.

SOARES, Alexandre Gomes; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Gênero e sexualidade no currã• culo da pedagogia: movimentos curriculares na formação transversal**. Imagens da Educação , [S. l.], v. 13, n. 1, p. 54–76, 2023. DOI: 10.4025/imagenseduc.v13i1.61629. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/61629. Acesso em: 16 jun. 2026.

TRIANI, Felipe Da Silva. **A Teoria Das Representações Sociais Nos Estudos Sobre Formação De Professores Na Educação Física:** Mapeando A Produção Do Conhecimento Nos Periódicos Brasileiros**.** Motrivivência, V. 33, N. 64, 2021. Disponível em: TRIANI, Felipe Da Silva. A Teoria Das Representações Sociais Nos Estudos Sobre Formação De Professores Na Educação Física: Mapeando A Produção Do Conhecimento Nos Periódicos Brasileiros. Motrivivência, V. 33, N. 64, 2021. Acesso em dezembro de 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação.** Belo Horizonte: UEMG, 2023. Disponível em: bing.com/ck/a?!&&p=4336cee413d01fdb43610221e7351eeec5190bd9220cb8b1b9a5359a5c72ce1fJmltdHM9MTc4OTk0ODgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=12f58cb4-bcd0-621f-002b-9f53bd6163ee&psq=PPP+curso+de+pedagogia+UEMG&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cudWVtZy5ici9jb21wb25lbnQvcGhvY2Fkb3dubG9hZC9jYXRlZ29yeS8yNTMwLXVuaWRhZGUtZmFjdWxkYWRlLWRlLWVkdWNhY2FvP2Rvd25sb2FkPTEzOTY0OnBwYy1wZWRhZ29naWEtbGljZW5jaWF0dXJhLWZhY3VsZGFkZS1kZS1lZHVjYWNhby0yMDIz&ntb=1 Acesso em dezembro de 2025.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. **Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica**. Praxis Educativa, V. 16, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-

e2116602.pdf Acesso em: agosto de 2024.

VIANA, Valderi Nascimento Et Al. **Percepção Da Educação Física Na Formação Humana, Integral E Omnilateral De Discentes Da Educação Profissional Técnica Federal Na Amazônia**. 2021. Disponível em: Repositório do Instituto Federal do Amapá: Percepção da educação física na formação humana, integral e omnilateral de discentes da educação profissional técnica federal na Amazônia Acesso em: agosto de 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)





TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA:

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na educação profissional tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal De Minas Gerais", sob a responsabilidade da mestranda pesquisadora Daniella Chaves Janoni Nogueira e do orientador professor Dr Adilson Ribeiro de Oliveira do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado pelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco.

Esta pesquisa pretende responder à seguinte indagação: Como e em que medida as representações sociais orientam discursos e práticas do pedagogo na Educação Profissional Tecnológica (EPT) no IFMG? Ao analisar as representações sociais dos pedagogos, esta pesquisa poderá fornecer subsídios para a formulação de diretrizes mais claras e eficazes para a atuação pedagógica na EPT. Isso não apenas beneficiará os profissionais envolvidos, mas também poderá impactar positivamente a qualidade da educação oferecida, promovendo um ambiente mais coeso e alinhado às bases conceituais da EPT.

Os objetivos desta pesquisa foram elaborados para explorar como os pedagogos/área, técnicos administrativos lotados nos setores de ensino do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais percebem suas atuações e de que forma essas representações guiam seus discursos e práticas no contexto da EPT.

O objetivo geral é investigar as representações sociais dos pedagogos - técnicos administrativos da educação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações sociais orientam seus discursos sobre as práticas na Educação Profissional Tecnológica.

Você pode escolher participar ou não. Se decidir participar, responderá a algumas perguntas sobre você e terá uma conversa com a pesquisadora sobre sua formação

acadêmica, sua atuação profissional durante sua trajetória e sobre suas experiências como pedagogo(a) na Educação Profissional e tecnológica.

Nesta pesquisa serão incluídos os pedagogos (as) de formação e atuação, lotados nos setores de ensino, mais especificamente que atuam nos cursos técnicos integrados do IFMG.

A participação neste estudo se dará através de um questionário sociocultural (dados sobre idade, gênero e formação acadêmica) e uma entrevista semiestruturada. A realização da entrevista, com duração de cerca de trinta minutos, na plataforma Google Meet, será gravada e, posteriormente, transcrita integralmente. Garantimos o anonimato dos participantes da pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e a Lei de Proteção de Dados (LGPD). Cada participante **será identificado por pseudônimos inspirados em fios e fibras têxteis, como Algodão, Seda, Sisal** e assim por diante. Após a análise de dados, se você desejar, terá acesso imediato ao documento de registro de suas falas.

A colaboração no processo de coleta de dados será feita somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (TAUIV), nos quais constará que as entrevistas serão gravadas, alocadas em um disco rígido externo (HD externo) como forma de preservar e de proteger os dados cedidos. Complementarmente, no documento contendo as transcrições, os participantes serão identificados a partir de códigos ou de nomes fictícios.

Você receberá este Termo assinado pela pesquisadora, por meio de endereço de e-mail, e seu consentimento para participar da pesquisa dar-se-á por dispositivo de aceite constante na parte introdutória do questionário *online*, na plataforma *Google Forms*.

No formulário *online*, o(a) convidado(a) à participação, após ter recebido, via e-mail, na íntegra, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente informados sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos e desconfortos que esta pode acarretar, encontrará a seguinte questão:

Recebi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por e-mail, li e concordo em

participar desta pesquisa:

Sim

Não

Os dados da pesquisa serão guardados em arquivos físicos e digitais, protegidos por senha, e serão mantidos pela pesquisadora responsável por cinco anos. Depois desse período, os documentos serão destruídos. A pesquisadora garante que todos os dados e informações serão mantidos em sigilo e apenas divulgados em eventos ou publicações científicas, usando os códigos de identificação descritos acima. A pesquisadora pagará todos os custos do estudo, garantindo que, se houver algum dano relacionado à pesquisa, o participante será indenizado conforme a lei.

A pesquisa irá nos ajudar a entender melhor como as representações sociais dos pedagogos sobre sua atuação influenciam seus discursos e práticas no IFMG. As descobertas serão úteis para repensar o papel desse profissional na formação humana integral dos estudantes de educação profissional e tecnológica.

Como possível risco de estudo, caso o participante se sinta inseguro ou constrangido durante a pesquisa, ele poderá desistir a qualquer momento. Para suporte, ele será acolhido pela pesquisadora até que se sinta emocionalmente estável e, se necessário, será encaminhado para atendimento com a psicóloga do *Campus* Ouro Branco, Patrícia Dias de Castro, Siape: 178354-8, para assistência imediata. Além disso, caso o participante tenha algum custo ou sofra algum dano durante a entrevista, ele será ressarcido e indenizado conforme a legislação vigente.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhuma despesa e não receberá pagamento. Após a coleta, os dados serão analisados e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados. Em suma, tudo o que você deseje saber antes, durante e depois da sua participação será disponibilizado, porém nenhuma identidade será divulgada, já que será mantida em sigilo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com Daniella no telefone: (31)999959650 ou pelo e-mail: daniella.nogueira@ifmg.edu.br, ou com o professor responsável Adilson no telefone: (31) 988227241 ou pelo e-mail: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

Para denúncias ou questões éticas, contate o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do IFMG, no endereço: Av. Professor Mário Werneck 2590, Buritis.

Belo Horizonte, MG. CEP: 30575-180 ou pelo telefone: (31) 25135161 ou pelo e-mail: cep@ifmg.edu.br.

Este documento possui duas vias, sendo uma delas sua, e outra da pesquisadora responsável. Caso você concorde em participar desta pesquisa assine ao final e rubrique todas as páginas.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador da RG nº _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os possíveis riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão proveniente e da garantia da confidencialidade e esclarecimento que desejar. Diante do exposto, expresso meu consentimento em participar deste estudo e ciente que receberei uma via de igual teor do TCLE. E-mail:_____, telefone: _____.

_____, ____ de _____ de _____.

_____

Participante da pesquisa

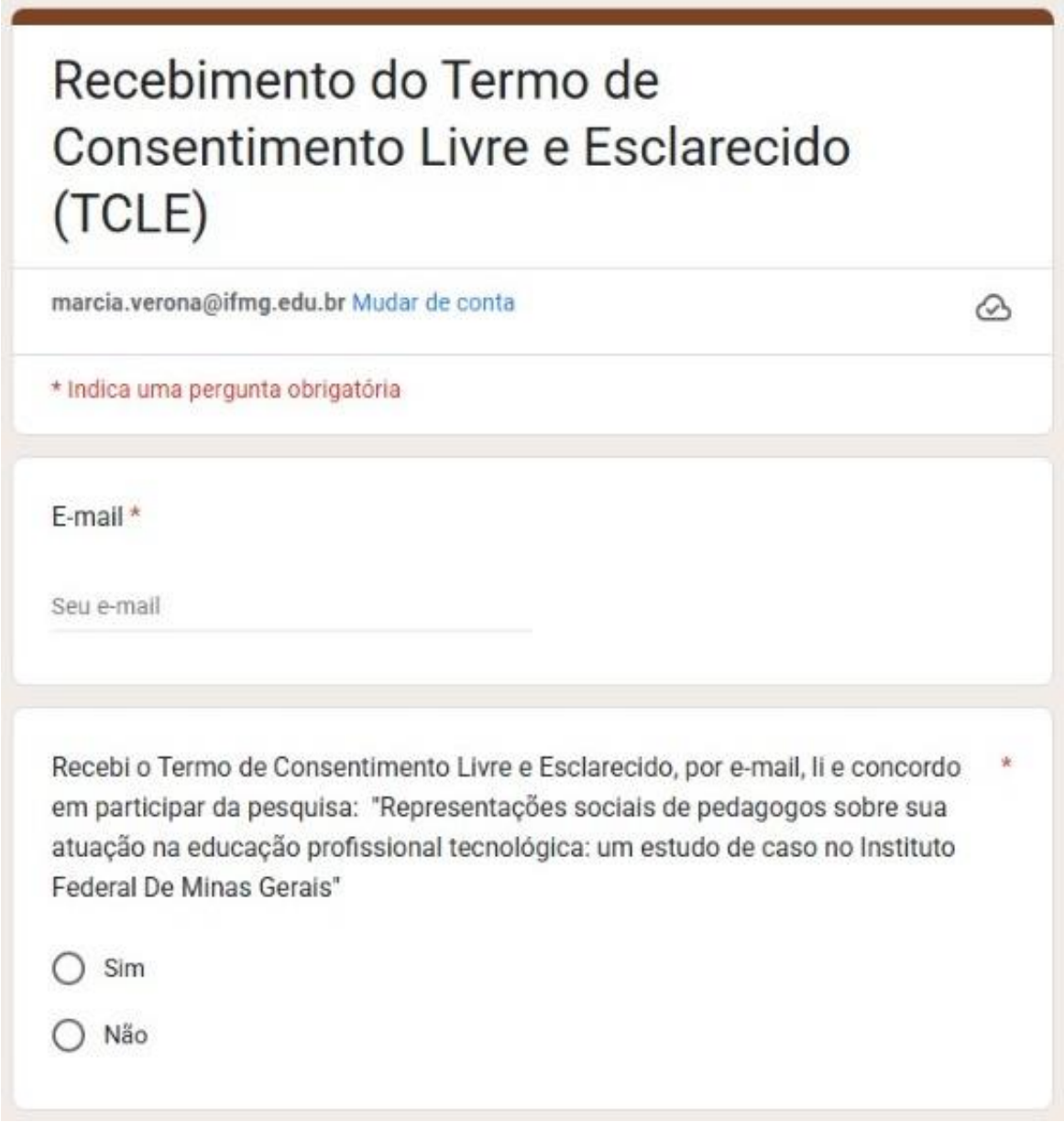
_____

Pesquisador

_____

Professor orientado

APÊNDICE B - Recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

marcia.verona@ifmg.edu.br Mudar de conta

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Recebi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por e-mail, li e concordo em participar da pesquisa: "Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na educação profissional tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal De Minas Gerais" *

Sim

Não

APÊNDICE C - Termo De Autorização Para Uso De Imagem E Voz

INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais
Campus Ouro Branco

PROFEPT

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Título do projeto: **"Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na educação profissional tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal De Minas Gerais".**

Pesquisadora: Daniella Chaves Janoni Nogueira

Orientador: professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira

Objetivo principal: O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações sociais dos pedagogos - técnicos administrativos da educação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações sociais orientam seus discursos sobre suas práticas na Educação Profissional Tecnológica.

Eu,_____
_____, participante voluntário do projeto acima descrito, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob nº_____, residente à Av/Rua _____, cidade de _____, estado _____.

AUTORIZO o uso de minha imagem, e/ou voz em todo e qualquer material entre vídeos e documentos, para ser utilizada no projeto de pesquisa e analisadas pelos pesquisadores acima citados.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: uso exclusivo da pesquisadora e seu orientador para coleta de dados, transcrição das falas e análise dos dados. Os materiais utilizados, como vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva da pesquisadora e sob sua guarda, entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha

autorização.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

_____, _____ de _____de 2025.

Nome do participante:

_____

Assinatura do participante:

_____

Telefone para contato:

_____

e-mail do participante:

_____

APÊNDICE D - Questionário Sociocultural

Prezado(a) servidor(a), o presente roteiro de questionário integra o conjunto de documentos que compõem o trabalho da pesquisadora Daniella Chaves Janoni Nogueira (daniella.nogueira@ifmg.edu.br) sob a orientação do Professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (adilson.ribeiro@ifmg.edu.br) e é intitulada “Representações sociais de pedagogos sobre sua atuação na educação profissional tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal De Minas Gerais”. Tem como objetivo principal investigar as representações sociais dos pedagogos - técnicos administrativos da educação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações sociais orientam seus discursos e práticas na Educação Profissional Tecnológica. Ressalta-se que os dados produzidos nesta entrevista são confidenciais e serão tratados com sigilo e anonimato, sendo identificados apenas por pseudônimos ou códigos. Serão armazenados em um dispositivo seguro, acessível apenas ao pesquisador responsável e analisados à luz dos nossos referenciais teóricos, buscando identificar as convergências, as divergências, as singularidades e as regularidades entre cada uma das respostas. A participação dos entrevistados é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Se você está ciente da participação voluntária na pesquisa e concorde em participar, leia atentamente as informações abaixo:

a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionam constrangimento e incômodo de qualquer natureza;

b) você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem precisar apresentar justificativas para isso, como também ter algum prejuízo, punição, constrangimento;

c) sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa;

d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa;

e) você pode contactar o pesquisador a qualquer momento, para esclarecer dúvidas, fazer sugestões ou reclamações;

f) caso sinta-se incomodado quanto à condução da pesquisa, em qualquer etapa, você

pode entrar em contato com o Comitê de Ética do IFMG: Av. Prof. Mário Werneck, 2590, 8°andar, sala 805, Belo Horizonte, Minas Gerais; cepe@ifmg.edu.br; telefone (31) 2513 5249

Durante a participação nesta pesquisa você pode ser exposto a desconfortos em função do tempo gasto, ou em relação à pertinência das perguntas, ou constrangimentos provocados por essas, que serão evitados ao máximo pela pesquisadora, porém, sua colaboração poderá trazer diversos benefícios à coletividade da educação. Nossa pesquisa pretende nos auxiliar a entender melhor como as representações sociais dos pedagogos sobre sua atuação influenciam seus discursos e práticas no IFMG. As descobertas serão úteis para repensar o papel desse profissional na formação humana integral dos estudantes de Educação Profissional e Tecnológica.

Questionário Sociocultural

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil sociocultural e a trajetória formativa e profissional dos participantes da pesquisa.

Escreva seu e-mail institucional:

_____

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não dizer

Idade:

- Até 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos

- De 41 a 45 anos
- De 46 a 50 anos
- De 51 a 55 anos
- De 56 a 60 anos
- De 61 a 65 anos
- Acima de 65 anos

Você se autodeclara:

- Preta(o)
- Branca(o)
- Amarela(o)
- Parda(o)
- Indígena(o)
- Outra(o)

Sua trajetória na Educação Básica ocorreu:

- Toda em escola pública
- Toda em escola privada
- Toda em escola privada, com bolsa de estudos
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola privada
- Maior parte em escola privada, com bolsa de estudos

Sua formação básica, no Ensino Médio, foi acompanhada de formação técnica, nos modelos integrado ou concomitante?

- Não
- Sim, formação técnica em instituição pública
- Sim, formação técnica em instituição privada

Você cursou o Técnico de Magistério (Normal de Nível Médio)?

- Sim
- Não

Sua trajetória na graduação do curso de Pedagogia ocorreu:

- Toda em instituição pública
- Toda em instituição privada
- Toda em instituição privada, com bolsa de estudos
- Maior parte em instituição pública
- Maior parte em instituição privada
- Maior parte em instituição privada, com bolsa de estudos

Ano de conclusão da graduação em Pedagogia?

_____

Você possui pós-graduação?

- Atualização (mínimo de 180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Ainda não possuo pós-graduação

Qual o ano de conclusão da sua última pós-graduação?

_____

Atuou como pedagogo(a) antes de ingressar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

- Sim
- Não

Caso a resposta anterior seja sim, descreva abaixo a rede (municipal, estadual ou particular), tempo de atuação e função.

_____
_____
_____

Há quantos anos atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como pedagogo(a)?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 4 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Ao iniciar o exercício nesta instituição, recebeu algum curso/palestra ou instruções sobre suas atribuições no cargo de pedagogo(a) na instituição? Comente.

- Sim
- Não

Comente.

_____
_____
_____

Como classifica seus conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil?

- Precário
- Suficiente para atuar como pedagogo(a)
- Aprofundado

Fale a respeito:

_____
_____
_____
_____

Entende que seria importante cursos e/ou momentos de aprendizagem e reflexões acerca das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica?

- Sim
- Não

Por quê?

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Identificação do Entrevistado:

Código (inicial + número): _____

Data: ____/____/_____ Local: _____

Tempo de serviço no IFMG:_____ Formação acadêmica: _____

1. Evocação Inicial

Quando você pensa na atuação do pedagogo TAE nos cursos técnicos integrados, que palavras, imagens ou ideias vêm à sua mente? Explique

2. Definição do Papel

Como você descreveria o papel do pedagogo TAE no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?

3. Experiência Vivida

Compartilhe uma situação do seu cotidiano que, para você, representa bem o trabalho pedagógico que realiza no IFMG?

4. Percepções Coletivas

Como você acredita que os colegas (professores, TAEs, gestores, alunos e família) enxergam a atuação dos pedagogos? Comente.

5. Metáfora Representativa

Se pudesse comparar seu trabalho a uma metáfora (por exemplo, ‘o pedagogo é como um guia, um construtor, um jardineiro’), qual seria? Por quê?

6. Desafios e Melhorias

Na sua opinião, quais os principais desafios e o que poderia ser feito para fortalecer a atuação do pedagogo na EPT?

Observações Gerais: (Espaço para anotar percepções do entrevistador sobre tom de voz, emoções, expressões simbólicas espontâneas, entre outras.)

APÊNDICE F - Avaliação do Produto Educacional – ProfEPT

Esta ficha integra o processo de avaliação e validação do Produto Educacional **“Pedagogas e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica: para quê? Um guia teórico-reflexivo construído a partir das Representações Sociais de pedagogas e pedagogos sobre sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica** desenvolvido por **Daniella Chaves Janoni Nogueira** no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG), sob orientação do **Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira.**

O objetivo deste instrumento é avaliar **a clareza, relevância, aplicabilidade, organização didática e potencial formativo promovendo processos de reflexão crítica sobre a atuação das equipes pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das representações sociais construídas pelos próprios pedagogos participantes da pesquisa, dialogando com os fundamentos da EPT e estimulando processos de formação continuada.**

Acesse o produto educacional no link a seguir e, após a leitura, realize a avaliação:

https://drive.google.com/file/d/1V2YjCKnSZlx74PBWdRcDyFdj98UuyjIM/view?usp=drive_link

Sua participação é voluntária. As respostas são anônimas e não serão solicitadas informações que permitam identificação pessoal. **Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos**, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica e as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (quando aplicável).

Ao prosseguir com o preenchimento, você declara estar ciente dos objetivos da avaliação e concorda em participar de forma livre e esclarecida.

1. AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO E ESTRUTURA

1.1 O produto é claro e de fácil compreensão?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

1.2 O conteúdo é relevante para o contexto institucional do IFMG e para a Educação Profissional e Tecnológica?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

1.3 O guia dialoga com uma prática profissional na Educação Profissional e Tecnológica de forma coerente com seus princípios?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

1.4 A estrutura e organização do material facilitaram a leitura e o entendimento?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

1.5 Você acredita que o material pode contribuir para a reflexão e aprimoramento da atuação dos pedagogos e pedagogas na EPT?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

1.6 A linguagem é adequada aos públicos alvo: Pedagogos(as), Técnicos em Assuntos Educacionais, Equipes Pedagógicas Multiprofissionais, Professores EBTT, estudantes de Pedagogia, e demais interessados no conteúdo apresentado?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

2. APLICABILIDADE E IMPACTO

2.1 O produto pode ser utilizado em eventos, ações formativas ou como apoio pedagógico às equipes pedagógicas multiprofissionais?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

2.2 O guia pode contribuir para fomentar a reflexão sobre o papel dos pedagogos e pedagogas na Educação Profissional e Tecnológica?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

2.3 O produto apresenta potencial de replicação em diversas instituições de educação profissional?

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

3. AVALIAÇÃO QUALITATIVA

3.1 Indique três palavras que melhor definem este produto educacional:

3.2 Em sua opinião, quais são os principais pontos fortes e fracos do produto?

3.3 O que poderia ser melhorado no produto?

4. AVALIAÇÃO GERAL

4.1 Você recomendaria a utilização deste produto a outros servidores?

Sim
Talvez
Não

4.2 Considerando o produto como um todo, qual sua avaliação geral?

1 – Muito insatisfatório
2 – Insatisfatório
3 – Regular
4 – Bom
5 – Excelente

Agradeço sua participação e contribuição para o aprimoramento deste Produto Educacional e para a construção de uma educação pública, democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana integral.

APÊNDICE G – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

2. **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS.

Pesquisador: DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA

3. **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 89283225.9.0000.0293

Instituição Proponente: INST. FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

4. **DADOS DO PARECER**

Número do Parecer: 7.889.323

5. **Apresentação do Projeto:**

A pesquisadora DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA responsável pelo projeto de CAAE CAAE Nº 9283225.9.0000.0293, intitulado REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL

DE MINAS GERAIS, o projeto tem como instituição proponente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) - *Campus* Ouro Branco.

As informações disponibilizadas nos campos Apresentação do Projeto, Objetivo da Pesquisa, Método, Critérios de inclusão e exclusão, Análise dos dados e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram retiradas dos arquivos anexados ao protocolo de pesquisa.

Os objetivos do projeto são: Investigar as representações sociais dos pedagogos, técnicos administrativos da educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações orientam seus discursos sobre suas práticas na Educação Profissional Tecnológica.

Visando alcançar o objetivo geral relatado, traçamos um roteiro com objetivos específicos a nos orientar no percurso. São eles: a. identificar o perfil dos pedagogos do IFMG, incluindo sua trajetória formativa e profissional; b. descrever as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos institucionais, como editais, instruções normativas, legislações e informações disponíveis nos sites oficiais do IFMG; c. compreender como e em que medida as representações sociais que os pedagogos do IFMG constroem sobre sua atuação influenciam seus discursos sobre suas práticas na Educação Profissional Tecnológica; d. Elaborar e validar um guia teórico-prático-reflexivo que explore a natureza e atuação das equipes pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com foco em promover reflexões e debates entre pedagogos sobre suas práticas profissionais na perspectiva da construção de uma educação baseada nso princípios conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Este projeto será aplicado no seguinte público-alvo: pedagogos(as) do IFMG que atuam nos cursos do Ensino Médio Integrado.

A coleta de dados para esta pesquisa será realizada por meio de quatro abordagens principais: bibliográfica, documental, questionários socioculturais e entrevistas semiestruturadas. O questionário sociocultural (apêndice C) será utilizado para traçar os perfis dos participantes, permitindo também a análise de possíveis variações nas representações em função de fatores como gênero, faixa etária, e outros. Estima-se que o preenchimento do questionário, demande aproximadamente cinco (5) a dez (10) minutos. Este questionário será criado utilizando um aplicativo de gerenciamento de pesquisas chamado Google Forms, constituído por questões de múltipla escolha e algumas de respostas curtas de texto. O link de acesso será compartilhado, via e-mail, com os pedagogos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e, após a leitura e reflexão, poderão concordar, ou não, em participar da pesquisa (Apêndice B). Serão convidados a participar desse estudo os pedagogos, efetivos e em exercício, dos 18 (dezoito) *campi* do IFMG que atuam com o ensino dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por fim, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com os profissionais que consentirem formalmente por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante agendamento prévio. As entrevistas ocorrerão de forma on-line, por meio da plataforma Microsoft Teams, com uso de câmera aberta, sendo gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Os dados levantados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, uma metodologia que oferece um conjunto de técnicas para interpretar e decodificar as mensagens de comunicação. Esse processo será conduzido em três etapas principais: (1) pré-análise, quando os dados serão organizados e as categorias iniciais serão definidas; (2) exploração do material, que envolverá a codificação e categorização das unidades de significado; e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, que permitirão a síntese e a extração de conclusões a partir dos dados analisados (BARDIN, 1977). A pesquisa seguirá os princípios éticos estabelecidos pela Resolução n.o 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando a confidencialidade, o anonimato e a obtenção do TCLE de todos os participantes. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para finalidades acadêmicas e tratados com absoluto sigilo.

6. **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo principal: investigar as representações sociais dos pedagogos, técnicos administrativos da educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações orientam seus discursos sobre suas práticas na Educação Profissional Tecnológica.

Objetivo Secundário:

Visando alcançar o objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos pedagogos do IFMG, incluindo sua trajetória formativa e profissional;b. descrever as atribuições do pedagogo conforme apresentadas nos documentos institucionais, como editais, instruções normativas, legislações e informações disponíveis nos sites oficiais do

IFMG;c. compreender como e em que medida as representações sociais que os pedagogos do IFMG constroem sobre sua atuação influenciam seus discursos sobre suas práticas na Educação Profissional Tecnológica;d. elaborar e validar um guia teórico-prático-reflexivo que explore a natureza e atuação das equipes pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, com foco em promover reflexões e debates entre pedagogos sobre suas práticas profissionais na perspectiva da construção de uma educação baseada nos princípios conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

7. **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta

riscos BAIXOS Riscos:

Embora esta pesquisa não envolva riscos físicos ou materiais diretos, é possível que, durante as entrevistas, alguns participantes se sintam desconfortáveis ou emocionalmente impactados ao refletirem sobre aspectos de sua atuação profissional. Nesses casos, será garantido o direito de interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. Caso seja identificado algum abalo emocional, o participante será acolhido pela pesquisadora, com escuta empática e apoio inicial. Se necessário, será encaminhado para atendimento psicológico com a profissional do *Campus* Ouro Branco, Patrícia Dias de Castro (SIAPE: 178354-8), que prestará assistência imediata.Além disso, caso ocorra qualquer despesa ou dano decorrente da participação na pesquisa, será assegurado ao participante o ressarcimento ou a devida indenização, conforme estabelecido pela legislação vigente e pelos princípios éticos da Resolução n.o 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

As formas de mitigação dos possíveis riscos serão:

Nesses casos, será garantido o direito de interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. Caso seja identificado algum abalo emocional, o participante será acolhido pela pesquisadora, com escuta empática e apoio inicial. Se necessário, será encaminhado para atendimento psicológico com a profissional do *Campus* Ouro Branco, Patrícia Dias de Castro (SIAPE: 178354-8), que prestará assistência imediata.Além disso, caso ocorra qualquer despesa ou dano decorrente da participação na pesquisa, será assegurado ao participante o ressarcimento ou a devida indenização, conforme estabelecido pela legislação vigente e pelos princípios éticos da Resolução n.o 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa apresenta os seguintes benefícios:

Benefícios:

A participação dos colaboradores nesta pesquisa poderá gerar benefícios significativos para a coletividade envolvida com a Educação Profissional e Tecnológica. A investigação busca compreender de que forma as representações sociais construídas pelos pedagogos sobre sua atuação influenciam seus discursos sobre suas práticas no contexto do IFMG. Ao revelar essas representações, espera-se fomentar reflexões críticas sobre o papel do pedagogo na formação humana integral dos estudantes. Os resultados poderão subsidiar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, fortalecer a identidade profissional desses servidores e contribuir para a elaboração de diretrizes mais alinhadas com os princípios da EPT, beneficiando tanto os

profissionais quanto os estudantes atendidos.

8. **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo executável, que pretende investigar as representações sociais dos pedagogos do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) sobre sua atuação, bem como em que medida essas representações orientam seus discursos sobre as práticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A escolha por investigar essas representações sociais é justificado pela relevância de compreender como os pedagogos interpretam e definem seu papel profissional, e de que maneira essas interpretações influenciam suas práticas diárias. Além de se sustentar pela trajetória formativa e profissional da pesquisadora, que a levou a refletir sobre esse tema. Para o desenvolvimento do estudo, será realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, com caráter bibliográfico, documental e estudo de caso, utilizando questionários sociocultural e entrevistas semiestruturadas com os(as) pedagogos(as) do IFMG que atuam nos cursos do Ensino Médio Integrado. Os dados coletados serão analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguindo suas três fases: pré-análise, exploração e inferência teórica. Entre os resultados esperados estão: a) obter um retrato detalhado do perfil dos pedagogos que atuam no IFMG, mapeando suas trajetórias formativas e profissionais; b) revelar as lacunas ou ambiguidades que permeiam a função do pedagogo no IFMG; c) identificar como as representações sociais dos pedagogos no IFMG moldam seus discursos sobre suas práticas; d) elaborar e validar um guia teórico-prático que abordará a atuação das equipes pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

9. **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

10. **Recomendações:**

Sem mais Recomendações

11. **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de resposta ao parecer pendente consubstanciado , n.° 7.756.086 datado em, 10/0/2025 emitido pelo CEP/IFMG.

No projeto Brochura, solicita-se:

Na Metodologia Proposta:

Solicita-se apresentar a mitigação dos riscos da pesquisa atendendo as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A mitigação de riscos em pesquisas, especialmente no âmbito do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/CONEP, refere-se a estratégias e medidas para minimizar ou eliminar os riscos potenciais para os participantes de uma pesquisa. As resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde estabelecem diretrizes para a análise e mitigação de riscos em pesquisas envolvendo seres humanos, como as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016.

RESPOSTA: Conforme solicitado, foi incluído o trecho abaixo no Projeto Brochura. As adequações encontram-se destacadas em amarelo, nas páginas 28 e 29 do Projeto Brochura.

Análise : Pendência Atendida

3.9. Risco: sem a informação sobre risco para participantes

A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como ¿a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente¿. Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o/a pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente no CAMPO ¿RISCOS¿, INCLUINDO a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao/à participante de pesquisa.

3.10. Risco: quando informa que a pesquisa não envolve riscos

Na página XX de XX, no tópico XXX, lê-se: ¿Não há riscos para a pesquisa em questão¿. O Sistema CEP/Conep considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Entende-se ¿risco da pesquisa¿ como: ¿a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente¿ (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV). Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o/a pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente e sem o uso de adjetivos (como risco mínimo, baixo, moderado, elevado etc.) no CAMPO ¿RISCOS¿, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao/à participante de pesquisa.

3.11. Risco: indica direito de retirar o consentimento como manejo dos riscos

O/a pesquisador(a) deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19).

Solicita-se informar as providências e cautelas que serão empregadas para evitar e/ou reduzir danos ou riscos, garantindo que os previsíveis sejam evitados. Recorda-se que o direito de retirar o consentimento pelos participantes não é um manejo, e sim um preceito ético garantido, independentemente da apresentação do desconforto pelo/a participante ou não.

RESPOSTA: Conforme solicitado, foi incluído o trecho abaixo no Projeto Brochura. As adequações encontram-se destacadas em amarelo, nas páginas 28 e 29 do Projeto Brochura. As mesmas alterações constam no formulário de submissão online da Plataforma Brasil. Também foram feitas as inclusões do trecho no TCLE conforme documento nomeado
TCLE_corrigido.

Análise : Pendência Atendida

No que tange à participação da psicóloga, enquanto servidora do *campus* Ouro Branco ela não pode atuar prestando serviço em horário regular de trabalho à pesquisa. Caso haja a participação da profissional é necessário indicar a forma como será remunerada ou ainda, caso seja participante do projeto e sua atuação seja voluntária, também é preciso de documentação que comprove. Sendo membro do projeto é necessário inserir a documentação. Deve deixar claro como será a participação da psicóloga, pois não há essa informação em todos os documentos

(PB da plataforma e projeto completo)
A psicóloga Patrícia Dias não fará parte da Equipe de Pesquisa e seu nome e dados foram retirados de todos os documentos da pesquisa e também foram feitas as devidas alterações no formulário de submissão on-line da PB, nos campos onde seu nome era citado.

12. Cronograma, solicita-se inserir o período de submissão ao CEP/IFMG. O Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto aos participantes. Conforme Norma Operacional CNS no 001 de 2013, item 3.4.1.9, os documentos do protocolo, deve ser apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento possível sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, com o compromisso expresso da pesquisadora de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep. RESPOSTA: Conforme solicitado, o período de submissão ao CEP/IFMG foi inserido no Projeto Brochura nas páginas 34 e 35, no cronograma atualizado (documento nomeado Cronograma_corrigido.pdf), com as alterações relativas a essa pendência destacadas em amarelo. As mesmas alterações constam no formulário de submissão online da Plataforma Brasil.
Análise : Pendência Atendida

13. Projeto detalhado, solicita-se o mesmo do Projeto Brochura.
- Acrescentar o orientador na equipe. O mesmo aparece assinando alguns documentos e em outros, não. Gentileza padronizar.
RESPOSTA: Conforme solicitado, foi providenciado o Projeto detalhado, com conteúdo idêntico ao Projeto Brochura. O documento nomeado ¿Projeto_brochura_corrigido¿ e ¿Projeto_detalhado_corrigido¿ foram anexados à Plataforma Brasil, contendo todas as alterações solicitadas no parecer do CEP/IFMG.

14. Questionários eletrônicos, solicita-se:
Acrescentar nas questões de múltipla escolha a opção ¿Prefiro não responder¿.
RESPOSTA: Conforme solicitado, foi incluído nos Questionários eletrônicos, a opção: ¿Prefiro não responder¿ em todas as questões fechadas. O documento atualizado, contendo essa alteração, foi nomeado ¿Questionario_sociocultural_corrigido.pdf¿ e devidamente anexado à Plataforma Brasil. A mesma alteração foi feita no Projeto Brochura e Projeto detalhado. As adequações encontram-se destacadas em amarelo.

15. Inserir o currículo do orientador. No caso da psicóloga, fazer parte da equipe de pesquisa, precisa também de incluir sua documentação.
RESPOSTA: Conforme solicitado, foi incluído na Equipe de Pesquisa o orientador Professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira, bem como seu currículo na Plataforma Brasil. A psicóloga Patrícia Dias não fará parte da Equipe de Pesquisa e seu nome e dados foram retirados de todos os documentos da pesquisa e também foram feitas as devidas alterações no formulário de submissão on-line da PB, nos campos onde seu nome era citado.

16. A Carta de confiabilidade e sigilo da equipe de pesquisa deve estar assinada por todos da

equipe, falta a assinatura do Orientador.
RESPOSTA: Conforme solicitado, foi incluído o nome do orientador, como membro da equipe de pesquisa, bem como seus currículo lattes na Plataforma Brasil. Os documentos foram alterados e assinados pelo orientador Professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira como membro da Equipe de Pesquisa.
RESPOSTA: O documento foi alterado e assinado pelo orientador Professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira como membro da Equipe de Pesquisa. O documento foi nomeado ¿termo_de_confiabilidade_equipe.pdf¿.

17. Termo de responsabilidade da equipe de pesquisa deve estar assinada por todos da equipe, falta a assinatura do Orientador.

18. Nos critérios de exclusão: Não assinar TCLE não se enquadra em critério de exclusão. RESPOSTA: Alterado no formulário de submissão, conforme solicitado.

19. **Considerações Finais a critério do CEP:**
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/IFMG, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.° 510, de 2016, na Resolução CNS n.° 466, de 2012, e na Norma Operacional n.° 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela Aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

20. **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2497426.pdf	24/08/2025 16:00:54		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias_Daniella.pdf	24/08/2025 16:00:07	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_corrigido.pdf	24/08/2025 15:55:41	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_brochura_corrigido.docx	24/08/2025 15:53:24	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	24/08/2025 15:24:06	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_corrigido.pdf	23/08/2025 15:42:15	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade_e_compromisso_equipe.pdf	19/08/2025 13:51:59	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	Questionario_sociocultural_corrigido2.pdf	17/08/2025 15:25:09	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	termo_de_confiabilidade_equipe.pdf	17/08/2025 15:10:14	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	Questionario_avaliacao_produto_educacional.pdf	26/04/2025 14:51:37	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	Ficha_Entrevista_Pedagogos.pdf	26/04/2025 11:53:20	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTODOPROJETOAOCEP.pdf	22/04/2025 13:24:06	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	19/04/2025	DANIELLA CHAVES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17:04:03	JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	TAPRP.pdf	19/04/2025 16:39:36	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_recebimento_do_TCLE.pdf	19/04/2025 12:52:40	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_do_Uso_de_Imagem_e_Voz.pdf	19/04/2025 12:45:35	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	31/03/2025 17:30:37	DANIELLA CHAVES JANONI NOGUEIRA	Aceito

21. **Situação do Parecer:**

Aprovado

22. **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 08 de Outubro de 2025

Assinado por:
Cristiana Santos Andreoli

PRODUTO EDUCACIONAL

Aqui poderá ser encartada a parte textual do produto educacional (a materialização do produto que será depositado na Plataforma EDUCAPES, no Repositório Institucional do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG e disponibilizado para a sociedade).

Indicar que foi realizado o depósito e indicar o link da página inicial da Educapes: https://educapes.capes.gov.br/ , bem como da página inicial do "Repositório Institucional do IFMG": https://repositorio.ifmg.edu.br/home .