

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Patrícia Mallmann Schneiders

**POSSIBILIDADES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORES INICIANTE FRENTE AOS DESAFIOS DO
TRABALHO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA**

Santa Maria, RS
2017

Patrícia Mallmann Schneiders

**POSSIBILIDADES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES
INICIANTES FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO EM UM INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Schneiders, Patrícia Mallmann
Possibilidades de Acompanhamento Pedagógico de
Professores Iniciantes frente aos desafios do trabalho
em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
/ Patrícia Mallmann Schneiders.- 2017.
211 p.; 30 cm

Orientador: Maria Eliza Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Acompanhamento de Professores Iniciantes 2.
Educação Profissional 3. Trabalho Docente I. Rosa Gama,
Maria Eliza II. Título.

Patrícia Mallmann Schneiders

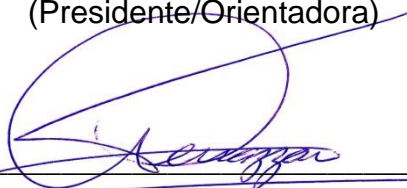
**POSSIBILIDADES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES
INICIANTEs FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO EM UM INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 11 de Julho de 2017.



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Eduardo A. Terrazzan, Dr. (UFSM)



Vera Maria Nigro de Souza Placco, Dra. (PUC-SP)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Quando chego nesta parte do trabalho sinto que tenho agradecimentos para mais pessoas do que posso nomear. Muitas foram as contribuições que pude desfrutar ao longo destes quase 02 (dois) anos. Sinto, contudo, que destacar a participação de algumas pessoas é o mínimo que posso fazer para demonstrar minha gratidão.

Aos meus colegas de Setor de Apoio Pedagógico e à Direção de Ensino do IFFar *Campus*¹ Panambi, pela compreensão e incentivo neste período tão importante para minha formação.

Aos colaboradores dessa pesquisa, professores e colegas de Setor, que se propuseram em colaborar com a mesma, disponibilizando um período de seu tempo para contribuir com suas experiências, angústias e expectativas.

À professora Maria Eliza, pela oportunidade que me concedeu de retornar ao meio acadêmico e da pesquisa e, principalmente, pela disponibilidade de orientar esse trabalho e compreensão que sempre teve comigo e demais orientandos pelo fato de trabalharmos e, às vezes, não estarmos presentes como gostaríamos.

Aos colegas de mestrado Silvia, Fabrícia e Luís por partilhar comigo momentos de estudos e pela maneira solícita com que sempre me trataram e ajudaram.

Aos professores Eduardo A. Terrazzan e Vera Maria N. de Souza Placco pelas contribuições valiosas na realização desse trabalho.

Aos meus pais pelos ensinamentos que me passaram, pelo incentivo em não desistir dos meus objetivos, e que, com certeza, estão felizes por mais esta conquista minha.

Por fim, em especial, ao meu companheiro Leandro, pela compreensão, carinho e incentivo neste período. Essa conquista também é sua.

¹ No dia 07/08/2015 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação emitiu uma nota à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre a utilização dos vocábulos *campus* e *campi*. Neste sentido, a Secretaria recomendou o uso dos vocábulos *campus*, no singular e *campi*, no plural, ambos em itálico por se tratarem de vocábulos latinos de terminologia científica. O vocábulo *Campus* será utilizado em itálico e em maiúsculo para referenciar a um local específico.

RESUMO

POSSIBILIDADES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES INICIANTES FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

AUTORA: Patrícia Mallmann Schneiders
ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no período de 2015 a 2017, tem como foco o acompanhamento pedagógico (ACP) de professores iniciantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Como objetivo, buscamos compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo Setor de Apoio Pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no IFFar - *Campus* Panambi, para assim, sinalizarmos diretrizes que poderão orientar o acolhimento desses professores, no caso, o produto da pesquisa. O problema de pesquisa constituiu-se da seguinte indagação: De que maneira as demandas evidenciadas no trabalho de professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi podem orientar as ações de trabalho do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) dessa instituição? Para conseguirmos responder a esse problema, nos guiamos por três questões: 1) Como se caracteriza o trabalho dos professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi? 2) Como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais que compõem o Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFar - *Campus* Panambi? 3) Que demandas são pertinentes ao Setor de Apoio Pedagógico na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi? A metodologia utilizada foi embasada na pesquisa pedagógica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), com abordagem qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2010 e GHEDIN; FRANCO, 2011), sendo a análise fundamentada no processo de categorização temática ancorada na Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Como instrumentos de coleta de informações, utilizamos entrevistas individuais (MINAYO, 2006) e grupos focais (BARBOUR, 2009 e ZAMBON, 2015). Para fundamentar os aportes teórico-conceituais e teórico-práticos abordados no trabalho, usamos como referências Canário (2006) e Santos (2011), para enfatizar os atuais desafios postos à escola contemporânea; Tardif; Lessard (2005) e a concepção de trabalho docente; Garcia (2009), Huberman (2000), Tardif (2002) e Imbernón (1998) e a definição de professor iniciante; Placco; Almeida e Souza (2011), para abordar o papel e a importância do Coordenador Pedagógico para o cotidiano escolar; Pacheco (2011), para enfatizar sobre a instituição e afirmação dos IFs no país, entre outros. Nas conclusões, sistematizamos as informações coletadas e apresentamos algumas construções. Nesse sentido, verificamos que o trabalho docente possui características, algumas mais duradouras e outras esporádicas, decorrentes da estrutura didático-pedagógica e organizacional do *campus*, da mesma forma que fatores alheios à Instituição e à docência, como aspectos pessoais e profissionais influenciam e integram o trabalho docente. Constatamos, também, que os professores não consideram o trânsito pelos diferentes níveis e modalidades de ensino como um problema de ordem prática e epistemológica; ao contrário, consideram um desafio que os leva a construir e compartilhar conhecimentos com públicos de diferentes idades, particularidades e interesses. Verificamos, ainda, que da mesma forma que não há algo sistematizado em prol de ações com vistas à qualificação do corpo docente no *Campus* Panambi, também não há algo sistematizado em prol da acolhida dos professores que iniciam no *campus*. Diante disso, observa-se uma lacuna no trabalho desse contexto, pois o fato de o *campus* não ter uma proposta de formação, deixa a cargo de cada um elaborar sua própria trajetória formativa, agravando-se na medida em que a cultura local se torna a principal referência aos professores quando se inserem no *campus* e passam a realizar suas práticas. Diante do referido quadro, evidenciamos outra lacuna relativa ao trabalho do SAP, uma vez que os TAEs empregam a maioria do seu tempo em atividades de rotina e burocráticas. Ou seja, existe um Setor específico para questões de ordem pedagógicas, mas o que menos se realizam são ações dessa natureza, o que contribui para que o trabalho do Setor venha sendo entendido como um trabalho meramente operacional, de organização da rotina acadêmica, institucional e de atendimento às demandas administrativas. Por fim, concluímos que, pela conjuntura apresentada, há ainda um longo caminho a ser percorrido pelo SAP a fim de constituir-se como um setor fundamentalmente de apoio pedagógico. Contudo, cercar um leque de necessidades e demandas apresentadas pelos professores, além de nos possibilitar constituir, enquanto grupo do Setor Pedagógico, algumas diretrizes com vistas a minimizar os desafios dos professores (produto da pesquisa), nos permite uma possibilidade de atuação e redimensionamento de nossas ações.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Acompanhamento Pedagógico. Professores Iniciantes. Educação Profissional.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MONITORING POSSIBILITIES OF BEGINNERS TEACHERS IN FACE OF CHALLENGES OF WORK AT A FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY

AUTHOR: Patrícia Mallmann Schneiders

ADVISOR: Maria Eliza Rosa Gama

This research, developed within the framework of Professional Master's Program in Public Policies and Educational Management from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), during 2015 to 2017, focuses on the pedagogical monitoring (PM) of beginners teachers at a Federal Institute of Education, Science and Technology. As a goal, we seek to understand the possibilities for monitoring, which is realized by the Pedagogical Support Sector, through the work of beginning teachers at IFFar - Panambi *Campus*, in order to signal guidelines that may guide the work of these teachers, in this case, the research product. The research problem consists of the following question: How can the demands evidenced in the work of beginning teachers at the Federal Institute Farroupilha - Panambi *Campus*, guide the work actions of the Pedagogical Support Sector (PSS) of this institution? In order to answer this question, we are guided by three questions: 1) How is characterized the work of beginning teachers at Farroupilha Federal Institute - Panambi *Campus*? 2) How is the work of pedagogical monitoring, realized by the professionals from Pedagogical Support Sector (PSS) of IFFar - Panambi *Campus*? 3) Which demands are pertinent to the Pedagogical Support Sector in the orientation of teachers who begin to work at Farroupilha Federal Institute - Panambi *Campus*? The used methodology was based on pedagogical research (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), with quality approach (GATTI; ANDRÉ, 2010 and GHEDIN; FRANCO, 2011), and the analysis was based on the categorization process anchored by Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). As information gathering instruments, we used individual interviews (MINAYO, 2006) and focus groups (BARBOUR, 2009 and ZAMBON, 2015). In order to base the theoretical-conceptual and theoretical-practical contributions in this work, we use as references Canário (2006) and Santos (2011), to emphasize the current challenges posed to the contemporary school; Tardif; Lessard (2005) and the conception of teaching work; Garcia (2009), Huberman (2000), Tardif (2002) and Imbernón (1998) and the definition of beginner teacher; Placco; Almeida and Souza (2011), to approach the role and the importance of the Pedagogical Coordinator for school daily life; Pacheco (2011), to emphasize about the institution and the affirmation of FIs in the country, among others. In the conclusions, we systematize the collected information and present some constructions. In this sense, we verified that the teaching work has characteristics, some more lasting and others sporadic, which were resulting from the didactic-pedagogical and organizational structure of the *campus*, in the same way that factors unrelated to the Institution and to teaching, as personal and professional aspects influence and integrate the teaching work. We also, found that teachers do not consider the traffic through the different levels and modalities of teaching as a practical and epistemological problem; on the contrary, they consider it a challenge that leads them to build and to share knowledge with audiences of different ages, particularities and interests. We also verified, that, in the same way that there is no systematized systematization of actions aimed at the qualification of the teaching staff at Panambi *Campus*, there is also no systematization in favor of the acceptance of the teachers who begin to work at this place. In view of this, there is a gap in the work of this context, since the fact that the *campus* does not have a training proposal, it leaves up to each one to elaborate his own formative trajectory, it is aggravating as the local culture becomes the main reference to teachers, when they start to teach at Federal Institute and to carry out their own practices. In view of this framework, we highlight another gap related to PSS work, since workers spend most of their time in bureaucratic and routine activities. That is, there is a specific Sector for pedagogical issues, but these actions are not realized so much, it contributes that the work of the Sector was understood as a purely operational work, of academic routine organization, institutional and administrative demands. Finally, we conclude that, due to the situation presented, there is still a long way to go for PPS in order to constitute itself as an essentially pedagogical support sector. However, it encompasses a range of needs and demands presented by teachers, as well as enabling us to constitute, as a group of the Pedagogical Sector, some guidelines with a view to minimizing the challenges of teachers (product of the research), allows us a possibility of acting and resizing our actions.

Keywords: Teaching Work. Pedagogical Monitoring. Beginners Teachers. Professional Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Tempo de Experiência como Coordenador Pedagógico..... | 54 |
| Gráfico 2 - Problemas Gerais da Escola..... | 65 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Demonstrativo das etapas em cada Rede de Ensino em Panambi..... | 101 |
| Quadro 2 - Demonstrativo dos Cursos por nível e modalidade de ensino..... | 103 |
| Quadro 3 - Demonstrativo dos professores do <i>campus</i> | 111 |
| Quadro 4 - Níveis e modalidades de atuação dos participantes da pesquisa..... | 120 |
| Quadro 5 - Processo de Codificação Inicial..... | 128 |
| Quadro 6 - Categorias de análise conforme as questões de pesquisa..... | 129 |
| Quadro 7 - Síntese das Categorias da 1ª questão | 148 |
| Quadro 8 - Síntese das Categorias da 2ª questão | 165 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Alguns Condicionantes do Trabalho docente | 48 |
| Figura 2 - Representação geral de aspectos que integram a atividade de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos..... | 58 |
| Figura 3 - Mapa ilustrativo, tomando por base o ano de 2017, com a localização da Reitoria, dos <i>campi</i> e Centros de Referências do IFFar | 98 |
| Figura 4 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Panambi | 100 |
| Figura 5 - Organograma do <i>Campus</i> Panambi..... | 105 |
| Figura 6 - Fatores que desafiam o SAP na orientação dos professores que iniciam no <i>Campus</i> Panambi..... | 175 |
| Figura 7 - Encaminhamentos das demandas apresentadas pelos professores..... | 177 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| ABPDA | Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise |
| ACP | Acompanhamento Pedagógico |
| APP | Área de Preservação Permanente |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CEP/UFSM | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria |
| CGGP/SAA/ MEC | Coordenação Geral de Gestão de Pessoas/Subsecretaria de assuntos administrativos do Ministério da Educação |
| CNCT | Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| CR | Centro de Referência |
| EAD | Educação a Distância |
| EAFs | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETFs | Escolas Técnicas Federais |
| FIC | Cursos de Formação Inicial e Continuada |
| GPEDOCEFORM | Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão - Docência, escola e Formação de Professores |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFFar | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDE | Plano de desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEIES | Programa de ingresso ao Ensino Superior |
| PIBID | Programa Institucional de Iniciação à Docência |
| PNQ | Plano de Qualificação |

| | |
|----------|--|
| PPC | Projeto Pedagógico de Cursos |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PPIIn | Prática Profissional Integrada |
| PROEN | Pró-reitora de Ensino |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROJEA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| RAD | Regulamento da Atividade Docente |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SAP | Setor de Apoio Pedagógico |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SENAC | Serviço Social do Comércio |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SENAT | Serviço de Aprendizagem de Transportes |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SESCOOP | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SEST | Serviço Social de Transporte |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SIGAA | Sistema Integrado de Gestão de atividades acadêmicas |
| SISTEC | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica |
| TAE | Técnico em Assuntos Educacionais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNIJUI | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul |

SIGLAS DO ORGANOGRAMA DO *CAMPUS* PANAMBI

| | |
|------|---|
| CAE | Coordenação de Assistência Estudantil |
| CAI | Coordenação de Ações Inclusivas |
| CEX | Coordenação de Extensão |
| CGE | Coordenação Geral de Ensino |
| CGP | Coordenação de Gestão de Pessoas |
| CIN | Coordenação de Infraestrutura |
| CLC | Coordenação de Licitações e Contratos |
| COF | Coordenação de Orçamentos e Finanças |
| CPDI | Coordenação de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional |
| CPE | Coordenação de Pesquisa |
| CPR | Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação |
| CTI | Coordenação de Tecnologia da informação |
| DAD | Direção de Administração |
| DE | Direção de Ensino |
| DG | Direção Geral |
| DPDI | Direção de Planejamento e Desenvolvimento Institucional |
| DPPE | Direção de Pesquisa, extensão e Produção |
| NEAD | Núcleo de Educação a Distância |
| NIT | Núcleo de Inovação e transferência de Tecnologia |
| PB | Panambi |
| SAL | Setor de Almoxarifado |
| SAP | Setor de Apoio Pedagógico |
| SBI | Biblioteca |
| SCON | Setor de Contabilidade |
| SES | Setor de Estágio |
| SLC | Setor de Licitações e Contratos |
| SPA | Setor de Patrimônio |
| SRA | Setores de Registros Acadêmicos |
| SS | Setor de Saúde |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 25 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 30 |
| 2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPECIFICIDADES DA FUNÇÃO. | 38 |
| 2.1 GESTÃO NA E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR..... | 39 |
| 2.2 ESCOLA: LUGAR DE TRABALHO DOCENTE E DA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE..... | 44 |
| 2.3 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NORMATIVAS LEGAIS..... | 49 |
| 2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ROTINA DO ESPAÇO ESCOLAR..... | 55 |
| 2.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR..... | 61 |
| 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 67 |
| 3.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL..... | 67 |
| 3.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS): INSTITUIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PROPÓSITOS..... | 82 |
| 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA..... | 90 |
| 4 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 96 |
| 4.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR)..... | 96 |
| 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE O CAMPO DE PESQUISA SITUA-SE | 99 |
| 4.3 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA..... | 101 |
| 4.4 DESCRIÇÃO DO SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO (SAP) DO <i>CAMPUS</i> | 108 |
| 5 METODOLOGIA..... | 116 |
| 5.1 OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA..... | 116 |
| 5.2 NATUREZA DA PESQUISA..... | 117 |
| 5.3 FONTES E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES | 119 |
| 5.3.1 Entrevistas..... | 121 |
| 5.3.2 Grupos Focais..... | 123 |
| 5.4 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA E COLETA DE INFORMAÇÕES..... | 124 |
| 5.4.1 Realização das Entrevistas..... | 124 |
| 5.4.2 Realização do Grupo Focal..... | 125 |
| 5.5 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS..... | 126 |
| 5.6 ELABORAÇÃO DO PRODUTO..... | 130 |
| 5.7 ASPECTOS ÉTICOS..... | 130 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6 | APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES E O PRODUTO DE PESQUISA..... | 131 |
| 6.1 | RESPONDENDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA..... | 131 |
| 6.1.1 | Aspectos característicos do trabalho dos professores..... | 134 |
| 6.1.2 | Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico... | 140 |
| 6.1.3 | Aspectos característicos das formas de organização do <i>campus</i>. | 143 |
| 6.1.4 | Formação Continuada na perspectiva dos professores..... | 146 |
| 6.2 | RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA..... | 149 |
| 6.2.1 | Funcionamento e organização do Setor..... | 149 |
| 6.2.2 | Atividades realizadas pelo SAP..... | 153 |
| 6.2.3 | Inserção dos professores no <i>campus</i>: aspectos característicos e contato inicial com o SAP..... | 157 |
| 6.2.4 | Percepções acerca do Setor..... | 162 |
| 6.3 | RESPONDENDO A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA..... | 167 |
| 6.3.1 | Demandas em razão do trabalho didático..... | 168 |
| 6.3.2 | Demandas em razão da organização do <i>campus</i>..... | 170 |
| 6.3.3 | Demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores..... | 172 |
| 6.3.4 | Desafios ao SAP..... | 175 |
| 6.4 | PRODUTO DA PESQUISA..... | 178 |
| 7 | CONCLUSÕES..... | 185 |
| | REFERÊNCIAS..... | 193 |
| | APÊNDICE A- QUADRO/ESQUEMA PARA REGISTRO DOS ASPECTOS BÁSICOS PARA PRODUÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE (ABPDA) DE ARTIGOS..... | 202 |
| | APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 203 |
| | APÊNDICE C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE..... | 205 |
| | APÊNDICE D- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR... .. | 206 |
| | APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES..... | 208 |
| | APÊNDICE E- ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL COM O SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO..... | 210 |

APRESENTAÇÃO

Para melhor esclarecer a constituição do processo desta pesquisa inicio narrando os caminhos e descaminhos percorridos por mim, contextualizando um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional, e assim demonstrar o que fez com que me interessasse pelo tema a ser investigado.

Sou natural de Roque Gonzales, cidade do interior, localizada na região noroeste do Estado. Nesta pequena cidade, com cerca de 06 (seis) mil habitantes, concluí o ensino fundamental e o ensino médio. Ao ser aprovada no ano de 2001, no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da Universidade Federal de Santa Maria, para o curso de Pedagogia, habilitação Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau, posso dizer que minha trajetória, não só acadêmica, mas pessoal, passou a ser recheada de desafios, descobertas e aprendizagens.

Foram anos de muitas descobertas, os 04 (quatro) anos (2002 a 2006) que passei na UFSM e residindo na Casa do Estudante da Universidade, onde fiz vários amigos, os quais muitos ainda permanecem, apesar dos diferentes rumos tomados. Outros se afastaram, mas nas lembranças são presença constante.

Quanto ao curso de Pedagogia, esse, inicialmente foi constituído por um misto de incertezas, desafios e, ao mesmo tempo, orgulho de ter conquistado uma das tão almejadas vagas em uma instituição pública.

Com o passar dos semestres e mais adaptada à cidade de Santa Maria e ao curso busquei como forma de auxílio às despesas mensais, alguma bolsa na Universidade. Desta forma, fui bolsista por cerca de dois anos na Biblioteca Setorial do Centro de Educação. Ser bolsista nesse local me fez aproximar-me ainda mais dos livros, autores e também dos professores, não apenas do curso de Pedagogia, mas dos demais cursos presentes no Centro de Educação. A partir desse contato, passei a participar de grupos e projetos, que me proporcionaram os primeiros passos na pesquisa.

Após um período participando nesses grupos e projetos passei também a receber bolsa por essas atividades e posso dizer que, grande parte dos conhecimentos adquiridos na fase da Graduação foram advindos destas participações.

Nas proximidades da formatura inscrevi-me para um concurso no município de Santa Cruz do Sul para professora e para a seleção da especialização em

Gestão Educacional, da UFSM. Fui aprovada em ambas, e o que, inicialmente, oportunizou alegria, logo se transformou em dúvida. E agora? Permanecer em Santa Maria para fazer a especialização ou assumir um concurso público. A escolha não foi fácil, e até hoje me indago: se tivesse permanecido em Santa Maria que caminhos minha formação e vida teriam tomado?

Feita a escolha, em fevereiro de 2007 mudei-me para Santa Cruz do Sul, com mais duas colegas, também aprovadas no mesmo concurso. Inicialmente, trabalhei somente em 20h, com uma turma de 5º ano; 02 (dois) anos após, consegui um contrato de mais 20h e assim passei a atuar em uma turma de 5º e outra de 4º ano.

Nessa mesma época iniciei a pós-graduação em Educação Ambiental a distância pela UFSM. Contudo, não me identifiquei com o curso e um semestre após iniciei a pós-graduação em Gestão Educacional, também a distância e pela mesma Universidade.

O fato de apenas ser concursada em 20h e a permanência dos contratos oscilarem de um ano para o outro, busquei um novo concurso na cidade de Sinimbu, a 25 (vinte e cinco) km de Santa Cruz sendo aprovada em 2º lugar, para professora de educação infantil.

Com o movimento de idas e vindas, onde pela manhã atuava em Santa Cruz e à tarde, na cidade de Sinimbu com uma turma de pré-escola, passaram-se 03 (três) anos. Foi uma experiência enriquecedora, no entanto, o desgaste das correrias ao meio-dia, dos lanches rápidos, das viagens de ônibus lotado, fizeram com que, no ano de 2012 me inscrevesse para um novo concurso em Santa Cruz e, para o concurso do Estado do Rio Grande do Sul. Agora, o desafio era além de passar em um novo concurso, tentar de alguma forma, permanecer atuando 40h na cidade de Santa Cruz.

Novamente tive o grato resultado da aprovação em ambos os concursos, porém, ao ser nomeada para o Estado, justamente para uma vaga no município que tanto almejava não pude assumir devido a um problema de saúde que não me aprovaria na perícia médica. Assim, em meio a permanência no hospital assinei uma declaração solicitando ir para o final da lista de aprovados.

Em fevereiro de 2013, já recuperada, fui nomeada pelo concurso de Santa Cruz e novamente pelo Estado. Sim, pelo Estado, a lista havia “andado” e eu, que por circunstâncias havia solicitado ir para o final dela, tinha que novamente tomar

uma decisão: assumir para atuar em mais 20h na rede municipal ou assumir 20h no Estado.

Após dias de indecisão, de verificar os prós e contras, optei por assumir a vaga no Estado. Por meio dela, consegui o que tanto queria na época, trabalhar em apenas um município e, em uma escola que ficava a duas quadras de minha casa. Nessa escola, assumi uma turma de 5º ano, desta forma, pela manhã era professora na rede municipal em uma turma de 4º ano e à tarde em um 5º ano na rede estadual.

Já no ano de 2014, inicialmente, por incentivo de meu companheiro resolvi inscrever-me no concurso do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE)². Primeiramente, a inscrição se deu para acompanhar o marido que também faria o concurso, porém, para outro cargo, mas, como o concurso seria posterior às férias escolares, e teria algum tempo para me dedicar na preparação para a prova, resolvi me inscrever.

Em maio de 2014, estava novamente em um dilema: assumir ou não a vaga no IFFar? Eu que, inicialmente, inscrevi-me para acompanhar o marido, acabei ficando em 1º lugar em um disputado concurso e ele, infelizmente, não conseguiu a aprovação.

Foram semanas de angústia iniciar em um novo cargo, outra cidade, mas com vantagens salariais (em comparação ao salário de professora municipal e estadual) ou continuar como professora de 40h, era a dúvida que me acompanhava.

Meu companheiro, prontamente, disse que me acompanharia, no entanto, o que realmente me fez assumir o concurso para Técnica em Assuntos Educacionais foi pensar nos desafios atuais e futuros da escola e da sala de aula. Como disse a uma colega: “Hoje, eu gosto muito do que faço, apesar de todas as limitações e desafios que enfrentamos, mas, e daqui a 10 (dez) anos, como será? Cada dia vivenciamos mais a falta de recursos, indisciplina, desvalorização etc”.

Confesso que ainda hoje não consegui visitar minhas antigas escolas, colegas e alunos. É um misto de saudades da sala de aula e das pessoas com quem ali convivi. No entanto, a vida me colocou em outros caminhos e de forma inesperada e surpreendente me conduziu para o atual cargo que exerço.

² Cargo Técnico Administrativo em Educação, podendo ser exercido por graduados em Pedagogia ou Cursos de Licenciaturas.

Em maio deste ano fez 03 (três) anos que assumi no IFFar- *Campus* Panambi para atuar em um Setor de Apoio Pedagógico³. Aliadas às questões de mudança de cidade, de conhecer novas pessoas, deixar para trás sete anos de docência, estava à inserção em uma atividade, até então nunca realizada, ou seja, atuar em um setor pedagógico.

Ao me inserir no contexto de um IF logo saltam aos olhos a estrutura disponibilizada aos alunos, bem como, a grande quantidade de setores para auxiliá-los. Quanto ao Setor a qual fui lotada, o Setor de Apoio Pedagógico, algo que em poucos dias me chamou atenção, foi que as questões burocráticas e atividades rotineiras que chegam ao Setor, acabam sendo priorizados, em detrimento das questões pedagógicas. Outra peculiaridade, não apenas do *Campus* Panambi, mas dos Institutos Federais, é que a docência nestes espaços é realizada em diferentes níveis e modalidades de ensino⁴, ou seja, não existe um grupo de professores para atuar nos cursos Integrados ao Ensino Médio, outro para o ensino superior, pós-graduação, e assim, sucessivamente. Logo, havendo necessidade do *campus*, os docentes atendem os diferentes níveis, cada qual com especificidades e peculiaridades.

No ano de 2015 com a possibilidade de me inscrever em um mestrado profissional e contando com o apoio dos colegas de Setor, fiz minha inscrição e obtive a aprovação. Eu, que a princípio não tinha a intensão de retornar aos estudos tomei fôlego e voltei!

Esse fato me trouxe uma nova motivação. Confesso que o início e o primeiro semestre não foram fáceis, pois em meio às aulas, leituras, viagens, ainda havia o trabalho no IF e o dia a dia dos afazeres domésticos.

Apesar das dificuldades, o início no mestrado foi um período de (re)encontros com a vida acadêmica, com profissionais de diferentes realidades e formações. Mais do que isso, foi um momento de estabelecer relações com colegas e, com esses, encarar algumas aventuras semanais: longas filas para almoçar no Restaurante Universitário, caronas para diminuir os gastos, pernoites em pensões, hotéis, entre outras.

³ O Setor de Apoio Pedagógico de um IF se equivale às Coordenações Pedagógicas das escolas.

⁴ De acordo com a LDB 9394/96, título V, capítulo I, artigo 21, os níveis de ensino da educação escolar compõem-se de Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. As modalidades de ensino dividem-se em Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

Diante da realidade em que atuo resolvi trazer à tona para a pesquisa de mestrado, os desafios que os professores enfrentam ao se inserir no *Campus* Panambi e o fato do Setor Pedagógico, muitas vezes, não exercer a função pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa se tornou um desafio para mim, pois além de representar a possibilidade de recomeço dos estudos, significou investigar o próprio Setor e o contexto em que atuo.

Toda a trajetória descrita ocorrida em razão de escolhas fizeram-me perceber que nem sempre a vida segue os rumos que planejamos, ao contrário, vai nos mostrando caminhos até então desconhecidos pelos quais acabamos seguindo. Assim, encerro essa parte do trabalho com a frase de Soren Kierkegaard⁵ que reflete muito os processos de mudanças em minha vida, à realização do mestrado e essa pesquisa: “Aventurar-se causa ansiedade; porém, não se aventurar é perder-se. E aventurar-se, no mais alto sentido é, precisamente, tomar consciência de si mesmo”.

⁵ Filósofo e teólogo dinamarquês, nascido em 1813.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, tentou-se reorganizar a Rede Federal de Educação Profissional com a instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Tais instituições de ensino são especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ofertam, pois, a educação básica, superior e profissional, simultaneamente, por meio de cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cursos subsequentes, superiores e de pós-graduação (BRASIL, 2008).

Tal organização faz com que os professores inseridos nesses contextos exerçam a docência não apenas em cursos com estruturas e objetivos diversos, mas também com faixas etárias, interesses e especificidades distintas. Essa particularidade, muitas vezes desconhecida pelos professores antes do ingresso em um IF, associada à minha atuação como Técnica em Assuntos Educacionais em um Setor de Apoio Pedagógico (SAP), que emprega a maioria do seu tempo em atividades de rotina e burocráticas, sendo as questões de ordem pedagógica deixadas em segundo plano, fizeram com que a problemática dessa pesquisa fosse constituída.

Diante desse cenário e com o intuito de depreender acerca dos principais desafios que os professores enfrentam ao se inserirem no contexto em que ocorreu a pesquisa, nosso **objetivo** foi o de compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo Setor de Apoio Pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no IFFar - *Campus* Panambi, para assim, sinalizarmos diretrizes que poderão orientar o acolhimento desses professores, no caso, o **produto**⁶ da pesquisa.

⁶ A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, determina que: “O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”. Também o Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM propõe que: “O trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, material didático/midiático, projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso (p.24)”.

Diante disso, a relevância do presente estudo reside na possibilidade de cercarmos um leque de necessidades e demandas apresentadas pelos professores iniciantes, e de nos possibilitar constituir, enquanto grupo do Setor Pedagógico, algumas diretrizes com vistas a minimizar os desafios dos professores e uma possibilidade de atuação do SAP e, conseqüentemente, o redimensionamento de suas ações.

É pertinente ressaltar que, quando mencionamos professores iniciantes no *Campus* Panambi, estamos nos referindo a professores que estão iniciando naquele local, o que não significa que sejam iniciantes na docência. Em nossa pesquisa, delimitamos como professores iniciantes no *campus* os que ingressaram no local no ano de 2016.

Quanto ao **problema de pesquisa**, esse constituiu-se da seguinte indagação: De que maneira as demandas evidenciadas no trabalho de professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi podem orientar as ações de trabalho do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) dessa mesma instituição?

Para que tivéssemos nosso problema respondido e para nos auxiliar na organização do trabalho, o problema foi desmembrado em **questões** mais específicas, a saber: (1) Como se caracteriza o trabalho dos professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi? (2) Como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais que compõem o Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFar - *Campus* Panambi? (3) Que demandas são pertinentes ao Setor de Apoio Pedagógico na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi?

Para darmos início à pesquisa, realizamos um levantamento, a fim de compreendermos como se apresentavam as pesquisas e produções do campo educacional, sobre coordenação pedagógica na educação profissional ou em Institutos Federais. Para isso, buscamos alguns espaços de divulgação como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e periódicos acadêmicos científicos, delimitando um extrato que abrangesse teses e dissertações de 2010 a 2015/2016 e alguns periódicos, avaliados como Qualis A1 e A2, cujos títulos são de influência no Grupo de Pesquisa GPEDOCEFORM⁷. Sabemos que a amostra constituída representa uma parte ainda pequena, contudo, significativa, tendo em vista a

⁷ Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão - Docência, escola e Formação de Professores, orientado pela professora Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama.

amplitude do período definido e a qualidade dos periódicos. A seguir, apresentam-se os procedimentos de busca e a amostra constituída em cada um dos bancos.

Para localizarmos os textos, utilizamos os seguintes termos de busca: coordenação pedagógica e coordenador pedagógico. No Banco de Teses e Dissertações, encontramos um conjunto de, aproximadamente, 13.000 (treze mil) resultados para o termo coordenação pedagógica e 7.000 (sete mil) para o termo coordenador pedagógico, por isso, limitamos nossa busca aos trabalhos produzidos no ano de 2015, ano de início de nossa pesquisa. Mesmo com este indicador encontramos cerca de 4.000 (quatro mil) produções. Diante desse extrato, passamos à leitura dos títulos das produções, a fim de encontrarmos correlações entre a atuação de Coordenações Pedagógicas ou de Coordenadores Pedagógicos no ensino profissional ou em Institutos Federais.

No entanto, não encontramos nenhuma produção com esses indicadores; contudo, selecionamos, mediante o título das produções, 08 (oito) trabalhos com o termo coordenação pedagógica e 10 (dez) para o termo coordenador pedagógico, cujos assuntos poderiam contribuir na constituição dos aportes teórico-conceituais e teórico-práticos de nossa pesquisa. Com base na leitura dos trabalhos, identificamos que os mesmos abordavam as seguintes questões:

- Contribuições da Coordenação Pedagógica para a escola;
- Ações da Coordenação Pedagógica no cotidiano escolar;
- O papel da Coordenação Pedagógica para a formação continuada docente;
- Compreensão do espaço da Coordenação Pedagógica na atualidade;
- As representações sociais da função de Coordenação Pedagógica dos profissionais coordenadores;
- As práticas instituídas e a organização do trabalho de Coordenação Pedagógica;
- O processo de formação do Coordenador Pedagógico e a atuação desse profissional;
- Identificação do lugar ocupado pelo Coordenador Pedagógico na Rede de Ensino.

Cabe ressaltar que, para um levantamento que buscava uma aproximação com contextos similares ao que realizamos a pesquisa, o levantamento no Banco da CAPES não trouxe contribuições. Fato que nos preocupou, tendo em vista que, possivelmente, os setores de Coordenação Pedagógica não estejam recebendo a

devida importância no contexto da educação profissional, mas, ao mesmo tempo, deixou-nos otimistas quanto à relevância de nossa pesquisa.

Em relação ao segundo banco de coleta, os periódicos Qualis A1 e A2, utilizamos o seguinte conjunto: Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educar em Revista, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Revista Avaliação, todas classificadas como Qualis A1. Entre os classificados como Qualis A2, utilizamos como referências de busca, os periódicos: Cadernos CEDES, Cadernos de Educação (UFPEL), Revista Brasileira de Política e Administração em Educação e Revista Educação em Questão.

Em função da experiência que tivemos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, decidimos ampliar os termos de busca, na tentativa de cercar um conjunto maior de produções. Para isso, utilizamos os termos: ensino profissional, educação profissional, acompanhamento pedagógico e coordenador pedagógico, sendo que, utilizamos como critério de seleção produções dos últimos 05 (cinco) anos. Esses termos foram escolhidos dentro de assuntos que direta ou indiretamente relacionam-se ao nosso trabalho e o período de 05 (cinco) anos foi uma forma de termos um recorte das publicações.

Com esses indicadores encontramos um conjunto de 20 (vinte) artigos distribuídos da seguinte maneira: 10 (dez) para os termos educação profissional, 06 (seis) para ensino profissional, 04 (quatro) para coordenador pedagógico e nenhum para acompanhamento pedagógico.

Como a leitura inicial dos títulos e dos resumos, por vezes, não garantia o entendimento dos focos das pesquisas, passamos à leitura completa dos artigos. Mais uma vez, assim como aconteceu com as teses e dissertações, não foi localizado nenhum artigo que tratasse de Coordenações Pedagógicas ou de Coordenadores Pedagógicos em IFs. Contudo, como os termos acompanhamento pedagógico e coordenador pedagógico constituem o foco de nossa pesquisa, aproveitamos para realizar uma sistematização dos artigos encontrados⁸, como

⁸ Títulos dos Artigos: (1) “Coordenador Pedagógico, trabalho docente na SAP e as dificuldades no processo de escolarização”, classificado como B1, publicado na Revista Barbarói, no ano de 2014; (2) “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, classificado como A1, publicado na Revista Cadernos de Pesquisa, em 2012; (3) “O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais”, artigo classificado como A1, publicado na Revista Educação e Pesquisa em 2012; e o artigo (4) “O que revelam as pesquisas sobre a atuação do Coordenador Pedagógico”, classificado como B1, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 2014.

forma de aprofundarmos nossos estudos e adensarmos nossos aportes teórico-conceituais e práticos sobre o tema.

Após o contato com os artigos, passamos a compor o que denominamos de Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA), momento em que as informações obtidas com os textos foram compondo um leque de conhecimentos e informações, os quais passamos a registrar em um quadro/esquema (APÊNDICE A) que nos permitiu ver as especificidades de cada produção. Esse registro também nos permitiu fazer relações entre os trabalhos e verificarmos aspectos como: foco das pesquisas, as metodologias utilizadas, quais referências citaram, enfim, o que estava sendo proposto sobre os assuntos.

Neste sentido, podemos destacar que a maioria dos artigos selecionados sobre educação profissional e ensino profissional traziam informações sobre a educação profissional no país ao longo dos anos, esboços sobre Políticas Públicas voltadas a essa modalidade de ensino, a instituição dos Institutos Federais, bem como sinalizações sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Diante da leitura e análise dos artigos com o termo Coordenador Pedagógico, podemos destacar que, cada qual dentro do seu enfoque e temática, trouxeram elementos comuns no que tange às características e particularidades dos Coordenadores Pedagógicos e a sua função, tais como: muitas das atividades realizadas pelos CPs destinam-se a atividades burocráticas ou de rotina da escola; o ingresso no cargo é muitas vezes alheio à sua vontade; os CPs consideram a remuneração inadequada; a função é ocupada predominantemente por mulheres; a maioria dos Coordenadores não são formados para o cargo e precisam buscar em cursos de formação continuada subsídios para o exercício da função, visto a carência de suas formações iniciais. Evidenciamos ainda, que a atual estrutura organizacional da escola não contribui para a existência de espaços coletivos de reflexão, o que vem fortalecer uma rotina que enreda o Coordenador em demasiadas tarefas, e que a função formadora, que deveria ser a principal atribuição dos Coordenadores Pedagógicos, na maioria das vezes, fica em segundo plano ou, até mesmo, não é exercida, o que corrobora para a busca de legitimação destes profissionais.

Por meio dos subsídios que encontramos nas produções, tanto nas teses e dissertações, bem como nos artigos, adensamos nossos aportes teóricos-

conceituais e práticos sobre alguns temas relacionados à nossa pesquisa e organizamos e constituímos os 05 (cinco) capítulos que constituem esse trabalho.

O primeiro capítulo intitulado de “Coordenação Pedagógica: especificidades da função” apresenta algumas especificidades sobre o espaço escolar e a atuação do Coordenador Pedagógico (CP). Para isso, trazemos considerações acerca da escola contemporânea e os desafios que lhe são postos, sobretudo, em razão das mudanças científicas, tecnológicas, ambientais, econômicas, sociais e políticas que alteram, significativamente, a vida em sociedade e, conseqüentemente, refletem na escola, assim como aspectos relacionados à sua Gestão, trabalho docente e a constituição do professor iniciante. É pertinente colocar que, quando nos referimos à escola ou espaço escolar, estamos nos referindo a toda instituição de ensino, seja ela de ensino fundamental, médio, superior ou de ensino profissional. Para embasar tais assuntos, usamos: Santos (2011) e Canário (2006), para enfatizar os atuais desafios postos à escola contemporânea; Tardif; Lessard (2005) e a concepção de trabalho docente; o conceito de gestão escolar de Libâneo (2003); Paro (2007), para abordar a importância da articulação do pedagógico com as questões administrativas; a concepção de professor iniciante de Garcia (2009); Huberman (2000), Tardif (2002) e Imbernón (1998), entre outros.

Também nesse capítulo, abordamos sobre a importância do Coordenador Pedagógico para o enfrentamento das mudanças postas à escola, algumas características do seu papel e de sua função na rotina escolar, bem como, elementos acerca do que a legislação aponta sobre o ingresso na função desse profissional. Nessa parte do texto, usamos como referências: Rockwell (1995), para caracterizar as formas de organização dos tempos e espaços escolares; discorreremos sobre a origem da Coordenação Pedagógica e as particularidades dos cursos de Pedagogia utilizando referenciais de Cruz; Castro e Lima (2009), Franco (2008), Saviani (1999); etc. Para abordar a inserção na função, utilizamos como aportes a LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02 de 2015; e referenciais de Placco; Almeida e Souza (2011), para discorrer sobre o papel e a importância do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar como articulador, formador e transformador.

O capítulo seguinte, denominado de “Educação Profissional e Políticas Públicas”, em sua primeira parte, aborda a Educação Profissional no país, a partir de uma retrospectiva histórica, com base na Linha do tempo da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica⁹ e por meio de referenciais de Moll (2009), Oliveira (2003), Manfredi (2002) e Kuenzer (1997). Na segunda parte do capítulo, tratamos sobre a instituição e características dos Institutos Federais e trazemos considerações acerca das Políticas Públicas. Para discorrer sobre esses assuntos, usamos referenciais de Pacheco (2011) e a Lei nº 11.892/08 para tratar da instituição e da estrutura dos IFs no país, a definição de Política Pública utilizada por Azevedo (2003) e Hofling (2001), de Política Educacional conforme Zambon (2015), dentre outros.

Com o intuito de apresentarmos o contexto em que ocorreu a pesquisa, o terceiro capítulo, “Contexto da Pesquisa”, traz considerações acerca da Instituição à qual o *Campus* Panambi pertence, do Município onde o *campus* está inserido, do próprio *campus*; bem como do seu Setor de Apoio Pedagógico.

No quarto capítulo, “Metodologia”, apresentamos os caminhos adotados e os elementos da proposição da pesquisa, tais como, as fontes de informações e os instrumentos de coleta. Também nessa parte do texto, trazemos informações sobre a inserção no campo de pesquisa e a organização, tratamento e análise das informações coletadas. Como subsídio usamos Lankshear; Knobel (2008), para conceituar a pesquisa pedagógica; Gatti; André (2005) e Guedin; Franco (2011), para enfatizar as características da pesquisa qualitativa; e para a análise dos dados, usamos Charmaz (2009) para especificar o processo de categorização temática (codificação) ancorada na Teoria Fundamentada.

No capítulo Cinco, intitulado “Aproximações possíveis às respostas para as questões e o Produto de Pesquisa”, apresentamos as evidências decorrentes das análises das informações coletadas, sendo que o capítulo está estruturado de modo que cada item corresponde a uma das questões de pesquisa desmembradas de nosso problema, da mesma forma que, para cada questão criamos categorias de análises, tais como: Aspectos característicos do trabalho dos professores, Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico, Aspectos característicos das formas de organização do *campus* e Formação Continuada na perspectiva dos professores (1ª questão); Funcionamento e organização do Setor, Atividades realizadas pelo SAP, Inserção dos professores no *campus*: aspectos característicos e contato inicial com o SAP e Percepções acerca do Setor (2ª questão); Demandas

⁹ Disponível em portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf. Acesso em 25 Jun. 2016.

em razão do trabalho didático, demandas em razão da organização do *campus*, demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores e desafios ao SAP (3ª questão). Nesse capítulo, também apresentamos o produto oriundo da pesquisa, elaborado com base nas respostas e compreensões que tivemos a partir das análises realizadas.

Na última parte do trabalho, “Conclusões”, sinalizamos as principais conclusões construídas, a partir do desenvolvimento dessa investigação, procurando contemplar o objetivo da pesquisa.

Por fim, indicamos as referências utilizadas durante a realização da pesquisa, bem como os materiais produzidos para o seu desenvolvimento (Apêndices).

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPECIFICIDADES DA FUNÇÃO

Nesse capítulo trazemos algumas especificidades sobre o Coordenador Pedagógico (CP)¹⁰, abordando algumas características de seu papel e funções no espaço escolar, bem como elementos acerca do que a legislação aponta sobre o ingresso na função deste profissional. Assim, no primeiro momento, trazemos elementos sobre a escola contemporânea e os desafios que lhes são postos, sobretudo, em razão das mudanças científicas, tecnológicas, ambientais, econômicas, sociais e políticas que alteram, significativamente, a vida em sociedade e, conseqüentemente, refletem na escola e nas maneiras de gestar o referido espaço. Em seguida, trazemos considerações sobre o espaço escolar, como espaço da efetivação do trabalho docente e da constituição do professor iniciante.

Na segunda parte do capítulo, abordamos sobre o Coordenador Pedagógico e a sua importância para o enfrentamento das mudanças postas à escola, gestão e acompanhamento do trabalho docente, seja de professores iniciantes ou dos demais. Para tal, iniciamos abordando sobre a origem da Coordenação Pedagógica e o que a LDB 9.394/96 e a Resolução nº 02 de 2015 trazem sobre a inserção na função para, em seguida, trazeremos considerações sobre a rotina escolar e do Coordenador Pedagógico e a sua importância como articulador, formador e transformador no contexto escolar.

Nessas seções, quando nos referirmos à escola ou espaço escolar, estaremos nos referindo a toda instituição de ensino, seja ela de ensino fundamental, médio, superior ou profissional.

¹⁰ Tal denominação pode divergir em algumas Redes de Ensino, estados e/ou municípios brasileiros. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, em algumas Redes encontramos profissionais denominados de Supervisor escolar, Orientador educacional e Coordenador Pedagógico; tendo o primeiro o seu trabalho atrelado ao acompanhamento e orientação de professores, o segundo na orientação de alunos e o último, atuando tanto no acompanhamento de professores como na orientação de alunos. Em nosso trabalho, utilizamos a denominação Coordenador Pedagógico. No caso do IF em que ocorreu a pesquisa, a Coordenação Pedagógica é realizada pelo Setor de Apoio Pedagógico, através de servidores pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais.

2.1 GESTÃO NA E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Assim como o ensino profissional, as instituições escolares acompanham os anseios e as mudanças sociais e buscam, de certa forma, atender e responder tais demandas. Esse processo de constituição passa por diferentes configurações, não se dá de forma linear, tampouco, alheia ao que ocorre na sociedade. Desta forma, pode-se dizer que a escola vive um processo de mudanças e de redefinição de seus objetivos e de seu papel na sociedade.

Sobre esse aspecto, Lüdke (2006, p. 188), coloca que:

As mudanças da sociedade influenciam nas mudanças da escola, portanto, se compreendermos contextos mais amplos e entendermos as transformações pelas quais passa a sociedade, será mais fácil compreendermos a escola, a atuação dos professores e as políticas públicas educacionais.

Por meio das palavras de Lüdke (2006) podemos compreender que as mudanças ocorridas na sociedade, independente da origem, acabam por impregnar a escola de características e valores que condicionam a sua organização e o seu funcionamento. Para exemplificar, podemos destacar as mudanças postas pelas novas tecnologias, problemas econômicos, crises políticas, reformas educacionais, e demais situações que alteram, significativamente, a vida em sociedade e, conseqüentemente, refletem na escola. Compreender tais mudanças é primordial para entendermos as características e alguns dos desafios que a escola enfrenta, mediante tal cenário de transformações.

Assim, podemos dizer que a situação que se sobressai é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que vivemos um momento de triunfo da educação formal, no qual a escolarização chegou, praticamente ao seu auge, atingindo quase toda a população, confrontamo-nos com uma enormidade de problemas de ordens sociais, ambientais, políticas e econômicas (CANÁRIO, 2006).

Existe então, um descompasso entre as mudanças que acontecem na sociedade, com os objetivos da escola. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola nunca esteve tão próxima de atuar de forma significativa sobre o desenvolvimento social, também nunca teve tão distante, pois mesmo aumentando o número de escolas e assim das possibilidades de sua intervenção na sociedade, aumentou a

distância entre a estrutura existente e a que seria necessária para que isso aconteça (SANTOS, 2011).

Diante de tal situação, Veiga (2001, p. 46) expressa que:

Temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. Os externos são fatores de ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo.

Compreendemos que tal ampliação dos compromissos se dá, principalmente, por não haver um consenso sobre o que é a escola e qual o seu papel na e perante a sociedade, se agravando, na medida em que a escola acaba assumindo responsabilidades que, em muitos casos, deveriam ser das famílias e do próprio Governo, tais como: formação de valores, colocação de limites, fortalecimento de vínculos afetivos, encaminhamento à rede de saúde, à assistência social etc.

Entre os aspectos externos e internos expressos por Veiga (2001) podemos destacar, respectivamente, os que possuem forte influência no trabalho escolar, como: legislações, políticas públicas, a condição socioeconômica dos alunos, a própria sociedade, entre outros. Já os aspectos internos às escolas, seriam aqueles que se referem à natureza organizativa, administrativa, estruturais e pedagógicas.

Tanto os fatores externos como os internos são condicionantes importantes para a organização escolar e não ocorrem de forma isolada. Logo, é preciso que a escola consiga lidar com tais fatores, a fim de encontrar caminhos com vistas à aprendizagem efetiva dos alunos e dos objetivos que almeja.

Em relação às mudanças que a escola enfrenta, Esteve (2006) menciona que elas podem se dar em três contextos: o contexto macro, caracterizado pela adaptação da educação às mudanças sociais; o contexto político e administrativo em que as mudanças educacionais seguem as Leis e os Decretos; e o contexto prático, que é o trabalho real dos professores e das escolas. Independente do contexto a que se referem, essas mudanças devem ocorrer de forma articulada, para que realmente se efetivem.

É pertinente colocar sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico que inserido no contexto prático almeja contribuir não apenas com a organização escolar, mas também com a aprendizagem dos alunos e, sobretudo, no

acompanhamento e auxílio no enfrentamento de condicionantes que permeiam o trabalho docente e na formação continuada de professores.

Diante dos contextos mencionados e dos diversos fatores que refletem no espaço escolar torna-se fundamental refletirmos sobre as maneiras de organizar o espaço escolar e sobre as estratégias de gestão necessárias para que o respectivo espaço alcance seus objetivos e cumpra com a tida função de instituição educadora e de transformação social que tanto se espera.

Nesse sentido, Libâneo (2003) coloca que gestão ou organização escolar concerne aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos da escola.

De maneira similar, Luck (2009, p. 24) expõe que:

A Gestão Escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Tendo em vista as colocações de Libâneo (2003) e de Luck (2009) verifica-se que o ato de gestar extrapola a tarefa meramente burocrática de administrar, em razão dos vários elementos presentes no âmbito escolar, sejam eles de ordem pedagógica, financeira, material ou humana. Santos *et al* (2015), complementam expondo que o termo Gestão Escolar surge com o intuito de diferenciar-se da visão técnica que, historicamente, permeou o conceito de administração escolar.

Outro ponto importante na Gestão Escolar é a perspectiva de autonomia que a escola possui, mesmo que esta concessão seja em decorrência de legislações, como a LDB 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, pode ser vivenciada pela possibilidade que cada escola tem de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros, cuidar do ensino-aprendizado dos alunos etc. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido essa "flexibilização" lhe dá possibilidades e liberdade para tomar algumas decisões sem interferência do Governo, desde que as mesmas não

firmam os preceitos legais, assim como, a possibilidade de compreender as especificidades da comunidade em que está inserida e propor ações que vão ao encontro das necessidades e interesses da comunidade escolar.

Pois, como expõe Nóvoa (2005), as organizações escolares, mesmo que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.

Em se tratando dos IFs, Instituições cuja organização se dá por meio de uma estrutura multicampi, com cada *campus* ofertando cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, tornam-se ainda mais importantes estratégias eficazes de gestão, não apenas de cunho organizacional e administrativo, mas também pedagógico.

Ao mencionarmos o pedagógico, se faz imprescindível destacar outra forma de gestão, tão importante quanto a Escolar, ou seja, a Gestão do Trabalho Pedagógico. Podemos exemplificar tal Gestão de duas maneiras, a primeira, tendo em vista esse trabalho, pela atuação do Coordenador Pedagógico, que como gestor atua em decisões e discussões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e na organização do trabalho docente. Na segunda maneira, podemos compreender o professor como gestor da sala de aula, onde exerce um trabalho próprio de docência, bem como, de outras atividades que permeiam o trabalho docente.

Tal Gestão está diretamente relacionada com as ações pedagógicas realizadas na escola e com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, pela dimensão pedagógica, gestam-se os elementos que envolvem estratégias direcionadas e relacionadas com a ação de professores e demais profissionais da escola com vistas a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a dimensão pedagógica, não pode ser vista desvinculada das questões administrativas da escola, ambas são imprescindíveis no processo de gestão e, o êxito de uma, é em decorrência da outra e ambas contribuem para o enfrentamento das questões e mudanças postas à escola contemporânea. Pois, como expõe Paro (2007, p.4), a Gestão Escolar não pode ser vista como um processo que separa o “administrativo do pedagógico, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico”.

No caso dos IFs, tal particularidade merece um destaque ainda maior, visto que, são Instituições com inúmeros setores administrativos. Logo, é imprescindível pensar estratégias conjuntas entre esses setores e os Setores Pedagógicos para que haja uma unidade organizacional com ações compartilhadas.

Diante do exposto, independente da forma de Gestão e sua abrangência, é fundamental que as mesmas sejam organizadas e desenvolvidas coletivamente e democraticamente. Tal concepção de Gestão como ação organizada e desenvolvida coletivamente e democraticamente entre todos os atores escolares acentuou-se com os princípios de Gestão democrática do ensino público, a partir da Constituição Federal de 1988 e também está prevista na LDB de 1996.

Por meio de tal concepção compreende-se que todos os envolvidos nos processos educativos participam ou deveriam participar ativamente de todas as ações, responsabilizar-se pelas decisões, e juntos obterem os resultados em benefício de todos. Pode-se dizer então, que a escola passa a ser gestada por todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar, que analisam, discutem, planejam, refletem e realizam suas propostas de maneira conjunta e com a participação de todos.

Contudo, Santos *et al* (2015, p. 27), mencionam que a gestão democrática só será possível se houver uma “mudança na organização da Instituição escola, o que não é tarefa fácil, posto que, aquela envolve não apenas os profissionais da Escola, mas todo um sistema de Políticas Educacionais de gerenciamento da Educação”.

Na mesma linha de pensamento, Paro (2007, p, 114) nos diz que das “estruturas administrativas que requerem transformações urgentes, a mais abrangente delas diz respeito a uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola”.

Sobre esse aspecto é válido mencionar que, em meio a Políticas Educacionais, mudar a cultura e a organização das escolas em que estruturas de planejamento e práticas são organizadas de forma singular em cada escola e, na maioria das vezes, de forma fragmentada e direcionada à transmissão de listas de conteúdos, não só é algo difícil como levará algum tempo. Além disso, cada Instituição possui sua própria identidade, o que, por vezes, pode limitar o processo de mudança.

Quando mencionamos a questão da mudança, não estamos nos referindo a mudanças de práticas por parte dos professores, mas nos remetemos à escola

como uma Instituição coletiva, que todos têm e assumem a responsabilidade, seja do fracasso ou do sucesso. A escola, a partir dessa consciência, tem a percepção de que todos aqueles que integram a comunidade escolar e interagem com educandos são educadores, cada um com as especificidades da função que ali exerce. Assim, professores, funcionários, equipe diretiva, são todos profissionais da educação e suas funções na escola devem estar integradas.

Uma gestão com essas características tem maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade escolar. Além disso, romperia com o que Paro (2007) denomina de forma piramidal, onde a equipe diretiva está no topo e centraliza as decisões.

Como vimos, a escola contemporânea, em razão das inúmeras mudanças que lhes são postas deve assumir dada vez mais o espaço da coletividade, de formação de seres críticos e que, com autonomia, saibam se posicionar e fazer suas próprias escolhas. É nesta perspectiva que entendemos que dentre muitos interlocutores, o CP seja pelas atuais características de sua função, um importante elo a fim de contribuir para a constituição do professor iniciante para o enfrentamento das atividades que permeiam o trabalho docente e para o entendimento sobre o papel que a escola deve cumprir na sociedade atual.

2.2 ESCOLA: LUGAR DE TRABALHO DOCENTE E DA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE¹¹

Como destacado anteriormente, a escola vem sendo influenciada por diversas mudanças dos mais variados campos. Influências, que não abalam apenas a estrutura da escola, mas suas formas de gestão, o trabalho realizado pelos professores e a constituição desses como profissionais.

Mesmo a escola estando nesse quadro de transformações busca por meio de sua organização e cultura interna legitimar seu espaço e fortalecer suas propostas. Tal busca se dá, principalmente, pelo trabalho cotidiano realizado pelos professores, equipe diretiva, Coordenadores Pedagógicos e demais profissionais inseridos na escola, pois apesar de todas as mudanças que lhes são postas, a escola ainda é

¹¹ Nesta seção, o termo professor iniciante refere-se aos professores que estão iniciando na docência, visto que o mesmo termo também pode se referir a professores que ingressam numa escola nova, a professores iniciando em uma nova função, em um novo curso, concurso etc., no entanto, que já possuem experiência docente.

vista como um dos espaços mais significativos de nossa sociedade, além de ser o espaço onde inúmeros professores dão os primeiros passos para a constituição da carreira docente.

Tendo em vista a importância desses profissionais para que as mudanças postas à escola sejam encaradas de forma reflexiva e consciente achamos pertinente trazermos considerações sobre o início dos professores no cotidiano escolar e a importância dessa fase para sua constituição enquanto docente.

De acordo com pesquisas de Huberman (2000), Garcia (1999), Tardif (2002), dentre outros, podemos considerar professor iniciante, o professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo este período, corresponder aos 03 (três) primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 2000), os 05 (cinco) primeiros anos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 1998), ou até os 07 (sete) primeiros anos de carreira (TARDIF, 2002). Além disso, esses autores utilizam diferentes denominações para se referir aos professores que se encontram na fase inicial do exercício da docência, tais quais: professor iniciante (TARDIF, 2002 e HUBERMAN, 2000) e professor principiante (GARCIA, 1999 e IMBERNÓN, 1998).

Independente do período ou denominação utilizada para se referir ao início da docência há consenso entre os autores que esse é um período de suma importância para a constituição do professor, pois para muitos, é um momento carregado de muitas expectativas, entusiasmo e um momento de realização pessoal. Para outros, um momento de dúvidas, medos e de confronto entre o idealizado, enquanto acadêmico em um curso de formação inicial e o que encontra no contexto escolar.

Corroborando com essa ideia, Huberman (2000) menciona que a inserção e o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores podem acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros, podem estar permeados de dúvidas, angústias, regressões. Por isso, do ciclo profissional docente revelar-se como um processo complexo e o desenvolvimento da carreira constituir-se em um processo e não em uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 2000). É pertinente mencionar que, independente da fase em que o professor se encontra, elas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares.

Garcia (1999) amplia essa discussão, descrevendo o período de iniciação na docência como o período de tempo em que os professores realizam a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos, geralmente, desconhecidos, durante a qual os principiantes

devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Em consonância, Tardif (2002) expressa que é:

[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". Os docentes iniciantes ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógicos e procuram nas suas trajetórias inspirações para enfrentar a nova profissão (TARDIF, 2002, p. 84).

Sobre a fase de entrada na carreira, Huberman (2000) classifica-a como a fase de sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência seria o choque com o real, a distância entre o idealizado e o cotidiano da sala de aula. Em contrapartida, o momento de descoberta "traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir parte de um determinado corpo profissional" (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já a exploração, abrangeria as fases de sobrevivência e descoberta. Conforme Huberman (2000, p. 39) "pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludentes ou enganadora". No caso do trabalho do professor, a exploração pode ser caracterizada por parâmetros impostos pela Instituição, dispondo ao professor iniciante uma carga horária maior que a dos demais professores, com os piores horários, as turmas com mais alunos etc.

Contudo, é pertinente enfatizar que, independente do professor estar iniciando na docência ou não, o processo de converter-se em professor é um contínuo de aprendizagem ao longo da vida (GARCIA, 2009). Da mesma forma, Isaia; Maciel; Bolzan (2004, p. 1) argumentam que a docência é marcada por movimentos construtivos, entendendo-os:

[...] como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo. Estes movimentos carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos.

Assim como as autoras, compreendemos que a construção da docência é um movimento constituído por distintos momentos da carreira e é influenciado por diferentes fatores como, por exemplo, a satisfação social e pessoal, a cultura

institucional, a experiência docente, a relação com seus pares, dentre outros. Desta forma, podemos inferir que o professor vai se transformando, por meio de avanços, retrocessos, revisão de práticas, tanto na forma de ser como de atuar.

Partindo dessa premissa, retomamos a ideia de Garcia (2009) de que converter-se em professor é um processo contínuo de aprendizagens, e que os professores iniciantes necessitam de tempo, oportunidades significativas para a aprendizagem da docência e acompanhamento por parte da escola.

Em consonância a essa ideia, pesquisas realizadas por Lichtenecker (2010) indicam a possibilidade de um programa de acompanhamento e orientação aos professores, a fim de organizar ações que promovam o desenvolvimento profissional e proporcionem a sua integração à cultura escolar.

Franco (2000) corrobora com essa ideia e ainda destaca o papel do CP junto ao professor iniciante como um profissional que pode auxiliá-lo na administração dos dilemas que aparecem no cotidiano escolar, proporcionando-lhe momentos de reflexão sobre aspectos relativos às suas crenças e dificuldades.

No entanto, o que vemos é que, muitas vezes, o professor iniciante é visto como o novato, o aprendiz e, muitas vezes, são deixados de lado na e pela própria escola. Surgem aí muitas dificuldades, desde a relação com o conteúdo a ser ensinado, na relação com seus pares (professores, alunos, equipe diretiva e comunidade escolar), com as mudanças que a sociedade impõe à escola etc.

Paralela a essas dificuldades existem outros condicionantes que constituem o dia a dia das escolas e que permeiam o trabalho docente, muitas vezes, desconhecidos pelos professores iniciantes, que chegam a escola com a ideia que a docência se restringe apenas a dar aulas e a sala de aula. Para estas atividades, Paro (2003) faz a seguinte divisão:

- Atividades meio, as quais não têm uma relação direta com o aluno (planejamento escolar, organização de recursos materiais, físicos, ações ligadas à melhoria do rendimento dos alunos, levantamentos estatísticos etc.).
- Atividades fim, que tem seu objetivo centrado diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem (planejamento de ensino, avaliação do desempenho do aluno, elaboração da proposta pedagógica, formação continuada em serviço etc.).

Essas atividades, apesar de colocadas em grupos distintos, articulam-se constantemente no desenvolvimento do trabalho escolar e também é algo que o professor, seja ele iniciante ou não, deve gestar. Para tentarmos sintetizar estes

momentos, no qual o trabalho do professor assume cada vez mais atividades, funções e responsabilidades, organizamos a seguinte imagem, a fim de representarmos alguns dos condicionantes que integram o trabalho docente.

Figura 1 - Alguns Condicionantes do Trabalho docente



Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio da imagem podemos inferir que o trabalho docente é condicionado por tudo o que envolve o cotidiano do professor, seja na escola ou fora dela, o que contribui para que a atuação do professor seja ampla, ao passo que envolve inúmeras atividades e fatores, como: participação em reuniões, preparação de aulas, correções de materiais, busca por aperfeiçoamento, carga horária excessiva, baixos salários, relação com pais e alunos etc.

Trazendo tais considerações para o contexto dos IFs podemos também destacar que um dos fatores que pode contribuir para a intensificação do trabalho docente dos professores inseridos nesses contextos, sejam iniciantes ou não, pode estar atrelado ao fato do professor ter de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Ou seja, o vaivém da atuação docente, que ora está atuando em turmas de nível médio, ora na educação de jovens e adultos, bem como, em um curso de

pós-graduação, por exemplo, podem ser condicionantes importantes não apenas para a intensificação do trabalho docente, mas também para a qualidade do trabalho dos professores.

Por fim, retomamos a ideia de que a escola atual traz, tanto aos professores iniciantes como aos demais professores, desafios nunca antes enfrentados, seja pelas mudanças ocorridas na sociedade, seja pelos múltiplos desafios e papéis que o professor precisa assumir perante a realidade vigente. É nesse sentido, que apontamos a importância de ações e propostas reflexivas, dentro e fora dos espaços escolares, a fim de oferecer apoio e condições aos professores, para enfrentar os percalços impostos à educação e à efetivação de seu trabalho.

Nas próximas seções abordaremos sobre um dos muitos elementos no âmbito escolar, no nosso entendimento, para que esse processo de apoio realmente se concretize: o Coordenador Pedagógico. Para tal, iniciaremos abordando sobre a origem da Coordenação Pedagógica e o que a LDB 9.394/96 e a Resolução nº 02 de 2015 trazem sobre a inserção na função, para num segundo e terceiro momentos, trazermos considerações sobre a rotina escolar e do Coordenador Pedagógico e a sua importância profissional como articulador, formador e transformador no contexto escolar.

2.3 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NORMATIVAS LEGAIS

Como vimos nos itens anteriores, a instituição escolar é permeada de mudanças e desafios e as formas de organização desse espaço são primordiais para o enfrentamento de tal panorama, bem como, ao nosso entender, o Coordenador Pedagógico, independente da denominação que leva, torna-se fundamental nesse processo, em razão da visão do todo que possui do ambiente escolar.

Nas instituições que contam com sua presença, o Coordenador Pedagógico faz parte da equipe gestora e, geralmente, é um dos braços direito da equipe diretiva e, entre muitas atividades que exerce em sua rotina é a pessoa responsável, ou que deveria ser, pela gestão do trabalho pedagógico na escola, atuando em prol da formação continuada, acompanhamento dos professores, desenvolvimento da proposta pedagógica da escola etc.

Apesar das legislações enfatizarem sobre o CP apenas nos últimos anos, a proposta da Coordenação Pedagógica é algo que surgiu em meados da década de 1960 no cenário da educação brasileira, com o objetivo de realizar um acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido nos espaços escolares. A ideia de formação desse profissional veio com o Parecer nº 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária, a Lei nº 5.540/1968. A partir do referido Parecer, o curso de Pedagogia passou a formar o chamado “especialista em educação”, quando introduziu as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Além dessas habilitações, em algumas instituições, havia ainda a habilitação voltada para a formação de professores para o Curso Técnico em Magistério.

Quanto ao surgimento da Coordenação Pedagógica, Saviani (1999) menciona que, historicamente, a Coordenação Pedagógica surge numa perspectiva de inspeção escolar e controle do processo educativo, não sendo assumida inicialmente, como espaço que propiciasse a reflexão no cotidiano escolar e assessoria pedagógica.

Em consonância à referida ideia, Cruz; Castro e Lima (2009), nos dizem que a origem do exercício da função de CP tem relação direta com a supervisão e o ato de coordenar estava atrelado à ideia de supervisionar o trabalho realizado pelos professores. Nessa época, o papel principal do Coordenador era, caracteristicamente, de um controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos (LOURENÇO, 1974).

Já Peres (1977) aponta que, mesmo atrelada à concepção de supervisão, o desenvolvimento da Coordenação Pedagógica pode ser distinguido em várias fases: na sua primeira fase de desenvolvimento era entendida como inspeção, no sentido de fiscalização; a segunda fase ficou sendo entendida como orientação, ao mesmo tempo também como imposição; e na terceira fase, começou-se a entendê-la como guia, de acordo com as necessidades das pessoas implicadas no processo educativo.

Ou seja, aos poucos a percepção da função foi evoluindo na intenção de firmar-se numa perspectiva transformadora, de acompanhamento dos professores e integrada com a organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, fazemos uso das palavras de Rangel (1988) o qual expõe que com o passar dos

anos, percebe-se um avanço em termos de conceituação desse profissional, ou seja:

[...] reconhece-se a necessidade de relação desse com os outros profissionais da escola, “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13).

Logo, compreende-se que, ao contrário do que ocorria antes, a Coordenação Pedagógica passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de apoio ao professor e de qualificação do corpo docente. Diante dessa nova concepção, Alarcão (2001), comenta que a função passa a ser empregada com caráter pedagógico e não apenas impositivo e de fiscalização.

Tomando por base as colocações de Rangel (1988) e Alarcão (2001) acerca da evolução que a função foi adquirindo, podemos inferir que, atualmente a função do CP não deveria ser mais percebida de forma impositiva, pois requer e aponta para o envolvimento com todos os responsáveis pelo processo educativo, ultrapassando a simples execução de tarefas e a fiscalização do trabalho realizado pelos professores, pois como afirma Nérici (1978, p. 27), a atual concepção e função deve pautar-se pela “visão sobre todo o processo educativo para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”.

Tendo em vista a evolução que a concepção e a função do CP adquiriram, onde passou a ser percebida, não apenas como um trabalho meramente técnico e fiscalizador, com o passar do tempo legislações municipais, estaduais foram se modificando, a fim de contemplar as novas atribuições desses profissionais, ou seja, envolver-se no projeto político pedagógico da escola, nas funções de assessoramento da equipe diretiva e dos professores e, sobretudo, de apoio e formação docente.

Da mesma forma, as legislações federais também se modificaram no sentido de apontar quem estaria habilitado a exercer a função de CP. Para abordarmos essa questão, usaremos como referência a atual LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015¹².

Inicialmente fazemos uso da mencionada LDB, a qual expressa que:

¹² Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 64º - a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Complementa ainda com o Art. 67, mencionando que a experiência docente é pré-requisito para atuação nessas funções (BRASIL, 1996). Ao considerarmos as determinações da LDB, de que para exercer ações de Coordenação e assessoramento pedagógico é necessária formação inicial em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação e, ainda, possuir experiência docente, apreende-se que, tendo em vista a legislação supracitada, a experiência docente seria condicionante relevante ao exercício da função, da mesma forma que os cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação estariam estruturados, de modo que o CP atinja os conhecimentos necessários para direcionar e sustentar sua prática.

No entanto, autores como Placco; Almeida; Souza (2011), Franco (2008) destacam que cursos de Pedagogia e de Pós-graduação, hoje, não estão adequadamente estruturados para oferecer preparo necessário para a formação desse profissional, tendo em vista, as necessidades e especificidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos.

Corroborando com essa ideia, pesquisa realizada por Serpa (2011)¹³ revela que a maioria dos Coordenadores não tem formação em gestão, ou seja, a maioria sai dos cursos de Graduação e assume a função sem conhecer as especificidades da função, sem estar preparado, tampouco, com experiência docente.

Por esses motivos, Franco (2008) enfatiza que uma formação adequada se faz imprescindível para esse profissional, visto que, além de ter que trabalhar com a dinâmica dos processos de Coordenação Pedagógica na escola, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho.

Corroborando com Franco (2008) compreendemos que o profissional habilitado para o exercício da Coordenação Pedagógica deve ser capaz de, além de atender às demandas socioeducativas decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade, estar qualificado para atuar em vários campos que envolvam os conhecimentos pedagógicos. Tal preparo é imprescindível, visto que, tais

¹³Pesquisa intitulada: Coordenador Pedagógico vive crise de identidade. Realizada pela Fundação Victor Civita.

transformações influenciam diretamente a organização escolar e o trabalho pedagógico ali realizado.

Em consonância à ideia, de o CP ser alguém capacitado e que tenha uma visão geral e sistêmica das particularidades do todo da escola, no ano de 2015 foi instituída a Resolução nº 02/2015.

Podemos dizer que a referida Resolução veio ampliar o acesso de profissionais ao exercício das funções pedagógicas, contrariando, de certa forma, o que orienta a LDB nº 9.394/96, que aponta que todo graduado com formação inicial em cursos de Licenciatura ou com Formação Pedagógica, independente de ter Pedagogia ou curso de Pós-graduação e experiência docente, terá habilitação para o exercício de atividades de gestão e pedagógicas.

Destaca ainda, que o(a) egresso(a) dos cursos de Licenciatura ou de Formação Pedagógica deverá possuir um repertório de informações e habilidades acerca de conhecimentos teóricos e prático, de modo a lhe permitir a:

Art. 7º IX- atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais.

Art. 7º X- Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2015).

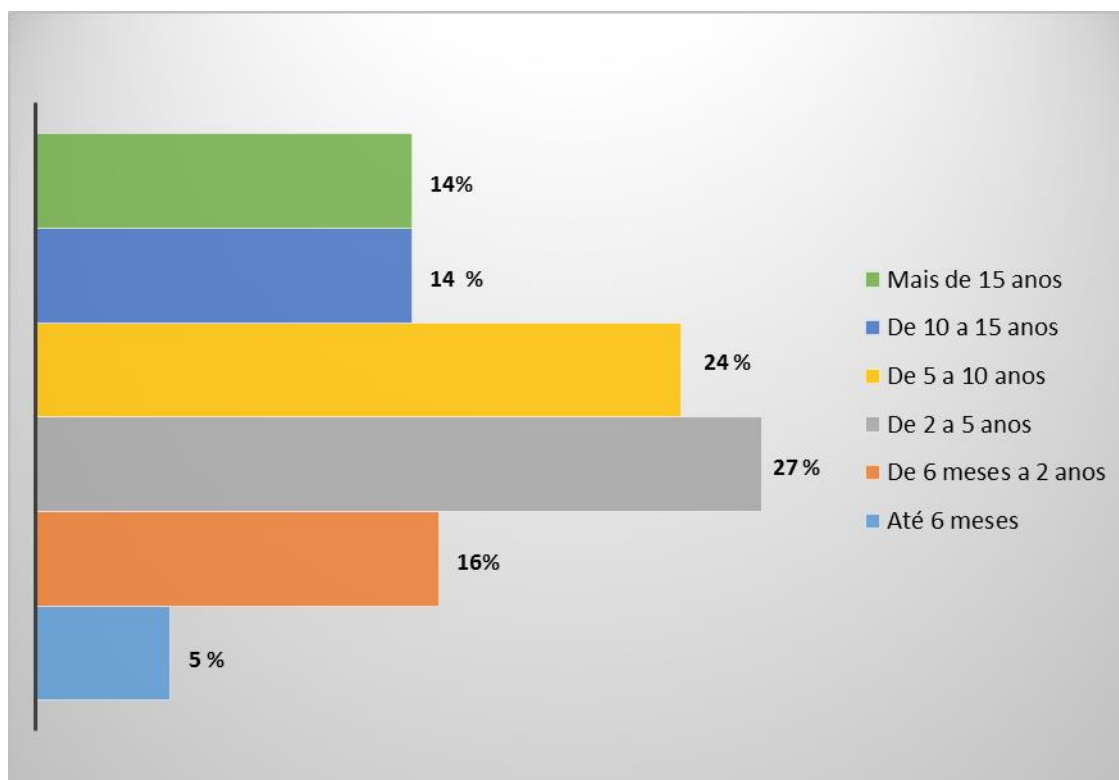
Compreendemos, tendo em vista a Resolução 02/2015, que os cursos de formação inicial em nível superior, além de capacitar o profissional para o magistério da educação básica deverão possibilitar o acesso a conhecimentos específicos sobre a gestão educacional e escolar, bem como, formação pedagógica para o exercício da coordenação pedagógica e atividades afins. A partir dessa premissa, entendemos que a Resolução amplia o acesso à função de CP a licenciados de qualquer curso de Licenciatura ou com Formação Pedagógica, e que esses cursos precisam abarcar em seus programas, conteúdos que deem suporte ao exercício da função.

Podemos relacionar a sinalização da Resolução com o conceito de docência ampliada, apontada por Libâneo; Pimenta (1999), os quais destacam que a docência é mais que ensino, pois abrange outras instâncias além da sala de aula, tais como: participar da gestão escolar, responsabilizar-se pelo Projeto Pedagógico, participação de projetos, investigações, supervisão de futuros professores, dentre

outras. Ou seja, há várias atividades que o professor realiza além de ministrar aulas e deve estar preparado para tal.

Mesmo havendo, por parte das legislações supracitadas, indicações para o ingresso na função, pesquisa realizada por Placco; Almeida; Souza (2011)¹⁴, mostrou que a Coordenação Pedagógica no Brasil é exercida, predominantemente, por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos, a maioria tem Magistério no 2º grau e graduação em Pedagogia e, algumas têm especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola, no momento da realização da pesquisa, para 48% dos casos, era de até 05 (cinco) anos. Com base em uma releitura de um dos gráficos produzidos pelas autoras, elaboramos um gráfico com o intuito de representarmos o tempo de exercício na função dos CP entrevistados.

Gráfico 1 - Tempo de Experiência como Coordenador Pedagógico



Fonte: Adaptação de informações contidas no relatório da pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

¹⁴ Pesquisa intitulada “O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, realizada entre os anos de 2010 e 2011. A referida pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita.

Por fim, tendo por base as legislações mencionadas destacamos que a formação do Coordenador Pedagógico, seja por meio do curso de Pedagogia, de cursos de Pós-graduação ou por meio de cursos de Licenciatura e de Formação Pedagógica deve levar em conta que o profissional e o setor de Coordenação nas escolas são de suma importância para a instituição escolar, principalmente, no que se refere à prática docente para o enfrentamento dos desafios postos à escola e para o alcance dos objetivos a que a escola se propõe. Mais do que isso, o Coordenador Pedagógico é a pessoa que assume inúmeros papéis diante da organização e da rotina escolar, assunto a ser abordado na próxima seção.

2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ROTINA DO ESPAÇO ESCOLAR

O local de trabalho em que atuam muitos profissionais da educação, como: professores, Coordenadores Pedagógicos, diretores, entre outros, é a escola. Trata-se de um ambiente extremamente complexo, pois cotidianamente ocorre uma variedade de acontecimentos relacionados às relações interpessoais, às demandas burocráticas, às mudanças sociais, aos episódios inesperados do dia a dia, dentre outros.

Esses acontecimentos dão ritmo e configuram o cotidiano escolar e é por meio do processo de planejamento, de organização e de desenvolvimento dessas atividades, que podemos dizer que se constitui a rotina escolar, que normalmente assemelha-se na organização de seus tempos e espaços, na distribuição das funções, na definição de suas ações de rotina, como menciona Canário (2006, p. 15):

A organização de nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aulas de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para a modalidade de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas.

Assim, compreendemos que os tempos, espaços escolares e os eventos cotidianos estão encaixados em ritmos e atividades relativamente uniformes, que compõem a jornada diária das escolas. Tais “ritmos e atividades correspondem aos ritos básicos da escola ou, se preferirmos, às grandes rotinas coletivas que estruturam o trabalho escolar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 163).

Para o entendimento das formas de organização dos tempos e espaços escolares, Rockwell (1995, p.17) destaca que a rotina escolar “[...] abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad¹⁵”. Essas atividades realizadas pelos profissionais que atuam na escola, são de diferentes ordens, das quais podemos citar: elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de ensino, avaliação do desempenho de alunos, preenchimento de formulários e documentos, participação de estudos organizados pela Instituição, reuniões, conselhos de classe, reuniões de pais, entrega de pareceres e boletins, organização de festas e comemorações, dentre tantas outras.

Contudo, é pertinente ressaltar que a diversidade de atividades e ações presentes nas escolas podem ser permanentes ou não, principalmente pelas modificações e readaptações realizadas pela escola em função das transformações sociais que a influenciam e também pelo fato de que cada Instituição, ao fazer definições próprias, torna seu trabalho específico.

Além disso, a organização do trabalho escolar se dá diante dos acontecimentos diários e na execução das tarefas que cada um exerce nesse contexto, pois, apesar de apresentarem características comuns, as instituições escolares possuem particularidades com situações e pessoas singulares.

No que tange nosso trabalho abordaremos nessa seção, sobre as atividades realizadas pelo Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar, sendo que essas, muitas vezes, são definidas de acordo com suas vivências dentro da escola e das situações de rotina escolar.

Sabemos da diversidade de atividades presentes nas escolas, conseqüentemente, o mesmo procede com o CP que, ao mesmo tempo em que

¹⁵ Tradução de nossa responsabilidade: “Abrange uma grande diversidade de atividades mediante as quais professores, alunos e pais dão existência à escola dentro do horizonte cultura que limita cada localidade”.

atua nas decisões e nas discussões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, no acompanhamento do trabalho dos professores, também precisa auxiliar no dia a dia das escolas, com atividades secundárias à sua função.

Entre essas atividades secundárias à sua função, ou seja, a gestão do trabalho pedagógico na escola e a proposição de espaços de formação continuada aos professores, podemos destacar: cuidar o recreio, confeccionar bilhetes, atender telefonemas, substituir o professor que faltou, organizar e agendar os horários de uso da biblioteca, ajudar nas matrículas, dentre outras. Ou seja, a atuação do CP, muitas vezes, está associada à rotina escolar.

No que se refere aos Institutos Federais, tomando por base o qual atuo, a Coordenação Pedagógica, assim como em grande parte das escolas, enfrenta os mesmos problemas supracitados. Ou seja, mudam-se os espaços, as Redes, aqui no caso a Rede Federal, mas as questões relacionadas às ações e práticas de rotina se sobressaem no trabalho dos CPs.

Paralelo às tarefas mencionadas podemos também destacar outros aspectos característicos do contexto escolar e do trabalho dos Coordenadores que influenciam diretamente na sua função. Dentre esses aspectos estão os oriundos das instâncias educacionais e sociais, que expressamos na figura abaixo.

Figura 2 - Representação geral de aspectos que integram a atividade de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos



Fonte: Elaborada pela autora, tendo por base Santos (2011, p. 238).

Por meio da figura compreendemos que a prática do CP não se restringe apenas ao que ocorre dentro da escola, sua atuação, assim como dos professores é complexa, ao passo que inúmeros fatores condicionam sua função. Podemos relacionar essa ideia com Sacristán (1999) que expõe que o Coordenador está inserido num espaço burocraticamente organizado, em que estão presentes diversas práticas enumeradas por ele como: *práticas institucionais*, relacionadas ao funcionamento do sistema escolar; *práticas organizadas*, relacionadas ao funcionamento da escola, ao trabalho com os professores e a divisão de tempos e espaços escolares; *práticas sociais* direcionadas aos relacionamentos e ligadas à comunicação interpessoal e *prática didáticas*, voltadas ao acompanhamento do trabalho dos professores etc.

Tal questão, também é evidenciada em discussões trazidas por Placco; Almeida; Souza (2011); Serpa (2011), Orsolon (2001), os quais demonstram que, muitas vezes, o CP realiza atividades na escola que não são de sua competência, devido às demandas de seus pares, ou por não ter quem as execute, fazendo com que o Coordenador se desvie de sua função principal. Essa realidade, às vezes, corroborada pela falta de formação para a função, faz com que o Coordenador, em

alguns momentos, não tenha clareza sobre o que é mais importante em seu trabalho e acaba assumindo papéis equivocados, sem se dar conta disso.

Diante de tal cenário inferimos que o CP ainda está em processo de entendimento sobre sua função, e que o excesso de atribuições pode interferir na construção de sua identidade. Pois, como ressalta Serpa (2011), os próprios Coordenadores não sabem as fronteiras do seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas a mais por não terem a compreensão de que são formadores.

Além desse cenário de incerteza, Placco (2003, p. 47) nos alerta que “o cotidiano do Coordenador Pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Esse alerta nos remete a ações fundamentais que precisam ser incorporadas no trabalho do CP, ou seja, quando ele toma consciência que precisa parar, pensar, planejar, organizar, redimensionar suas ações e também delegar aos outros, algumas tarefas. Tais ações são imprescindíveis, pois, ao mesmo tempo em que demandas diárias podem levar a desvios da função do CP, podem também impedir que ações relevantes e prioritárias sejam realizadas em seu trabalho, como a orientação e o acompanhamento de professores, bem como, a proposição de espaços de trocas e formação no âmbito escolar.

Em consonância a essa ideia, Placco (2003) destaca 04 (quatro) conceitos criados por Matus (1991) que devem ser considerados no desenvolvimento das atividades de trabalho do Coordenador Pedagógico: *a importância, a rotina, a urgência e a pausa*.

As atividades de *Importância* visam atender metas a curto e longo prazo, como as demarcadas no Projeto Pedagógico da escola, atuando sempre no sentido de mudanças. As atividades de *Rotina* não podem ser confundidas com mesmice e estão atreladas à manutenção do funcionamento da escola. Atividades de *Urgência* atendem aos problemas, situações não previstas no processo, mas que necessitam de permanente atenção. Já as atividades de *Pausa* destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do CP, por meio de descansos, férias, ações descomprometidas com resultados, atenção para fatos vinculados à função social institucional e os elementos das relações interpessoais, podendo ser entendido como um momento de recomposição de si mesmo (PLACCO, 2003). Da mesma que

pode ser entendido como um espaço para reflexões, retomada e para se gestar as importâncias.

A realização dessas atividades deve ser dosada, sendo que cada uma tem sua importância. Logo, é preciso identificar, reconhecer, priorizar e planejar cada uma de acordo com as demandas do cotidiano escolar, para que assim o CP não descuide da essência do seu trabalho.

Sobre as tarefas do dia a dia, sobretudo, em decorrência da rotina escolar, consideradas secundárias à função do CP, não cabe aqui nos posicionar se o CP deve ou não realizar tais atividades ou tantas outras mais que realiza, principalmente, por compreendermos que a rotina escolar é a “espinha dorsal” do funcionamento de uma escola, a qual precisa estar a serviço da proposta política pedagógica, das questões pedagógicas, das relações estabelecidas etc.

Logo, se não há rotina, não há funcionamento na escola, porém, como destaca Placco (2003) deve-se lutar pela importância do trabalho de coordenação pedagógica, por meio da formação de professores, da articulação do projeto político pedagógico, bem como, organizar rotinas e interromper as urgências, quando necessário.

Além do mais, situações de rotina, de trabalho e as atividades que o Coordenador realiza, também podem se constituir em um processo de desenvolvimento profissional, das quais pode se dar a tomada de decisões sobre os caminhos formativos que o CP deverá propor e, até mesmo, seguir.

Por fim, é pertinente também mencionar que para o bom desempenho do trabalho do Coordenador, é necessário que os demais membros da equipe diretiva trabalhem e pensem juntamente com o mesmo, estabelecendo assim uma verdadeira sintonia no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, Orsolon (2001, p.19) expressa que o Coordenador é apenas um dos “atores que compõe o coletivo da escola, que para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente”. Ou seja, o Coordenador não pode querer resolver tudo sozinho, é necessário compartilhar anseios, dúvidas e buscar soluções juntamente com os demais da escola. Além disso, entendemos que a identidade e valorização profissional do CP não se constrói apenas nas funções que exerce, deixa de exercer e relações de trabalho que estabelece. É um processo amplo, no qual diferentes atores precisam entrar em cena.

Um dos atores seria a proposição de políticas públicas em favor da escola. Tais políticas, direta ou indiretamente, significariam formação para o Coordenador, para os professores e para a equipe diretiva. Como afirma Placco (2012) “temos um discurso de valorização da educação, mas não temos tido políticas consistentes e implementadas para que realmente a qualidade da educação possa acontecer”.

Enquanto aguardamos tais políticas destacamos que o CP ainda está em fase de conquista de seu espaço e que são muitos os desafios em torno de sua formação, rotina e função no contexto escolar e, conseqüentemente, legitimação de sua identidade. Isso demonstra a necessidade de continuarmos pesquisando e debatendo questões pertinentes à função e ao profissional tão importante para o contexto escolar e para a rotina escolar.

2.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento, o cotidiano e o não-cotidiano, o que faz com que cada escola se constitua de forma singular, capaz de perpetuar, modificar e produzir práticas e saberes.

Diante dessa conjuntura, salienta-se sobre a importância de ter no contexto escolar, pessoas e estratégias eficazes de gestão que possam, de certa forma, contribuir para que o cotidiano e o não-cotidiano constituem-se de forma articulada com a organização e a proposta pedagógica da escola.

Embora se tenha sinalização de articuladores para esses processos julgamos também ser necessário setores qualificados para a constituição do coletivo e, pensando na realidade escolar, entendemos que o Coordenador Pedagógico ou o setor de Coordenação Pedagógica poderiam assumir esse papel, visto serem os responsáveis, ou que deveriam ser, pela proposição de iniciativas articuladas com a proposta pedagógica da escola em prol da formação continuada dos profissionais ali inseridos.

Em consonância a essa ideia, Placco; Almeida; Souza (2011) apontam que pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns

casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, ao ver das autoras, tem um papel que se assemelha ao do Coordenador Pedagógico no Brasil.

Mais ainda, esse profissional pode ser entendido como um dos responsáveis pela mudança das práticas escolares, mediante as articulações que realiza. Diante de tal papel concordamos com Placco; Almeida; Souza (2012) quando colocam que o profissional CP precisa ter competência para articular, formar e transformar.

Ou seja, o Coordenador, enquanto articulador, precisa ter a capacidade de relacionar as ações propostas na escola, a atuação dos professores e o funcionamento da escola a sua proposta pedagógica. Da mesma forma, deve assumir o papel de formador e, assim, estimular e propiciar espaços de formação, não apenas de professores, mas de todos da escola, colaborando no aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos em relação aos objetivos da escola e, conseqüentemente, o de transformador, por meio de reflexões sobre a realidade da Instituição e viabilizando mudanças, quando necessário.

Para que isso se efetive entendemos ser imprescindível a intencionalidade das ações por parte do CP e a consciência do que suas ações podem possibilitar. Nesse sentido, Orsolon (2001, p. 20) ressalta que:

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

Além disso, destacamos que o ato de planejar e a atribuição de sentido pelo CP às suas ações, além de gerar novas consciências, pode apontar novas necessidades, gerar novas interrogações e propiciar novas construções e novas transformações.

Em relação ao planejamento de ações por parte do CP entendemos ser primordial em sua função a proposição de ações com vistas à formação continuada dos professores e demais profissionais da escola. Tais ações são imprescindíveis, pois apesar das inúmeras atividades exercidas por esse profissional, ações de cunho formativo são essenciais, a fim da constituição da legitimidade de sua função.

Entretanto, Garcia (1999) coloca que é importante planejar situações de formação em que os professores e demais profissionais da escola não sejam apenas reunidos para ler ou ouvir sobre uma teoria, mas também para operar,

dialogar com ela e questioná-la, iluminando sua prática. Heidrich (2012, p.55), complementa colocando que:

Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.

Tal colocação é imperativa, principalmente, pelas atuais características do espaço escolar, na qual, a simples leitura de textos, sem nenhuma reflexão e diálogo, possivelmente, não dará conta de resolver situações desafiadoras e estão longe de contemplar os atuais desafios que permeiam o contexto escolar e a complexidade de ações constituintes do trabalho docente.

Logo, é fundamental pensar e propor espaços de formação que estejam em acordo com a realidade e necessidades da escola, bem como espaços com o intuito de proporcionar reflexões e o desenvolvimento de todos os envolvidos.

No entanto, Serpa (2011) aponta que não existem programas que capacitem o CP a ser o formador de professores, o articulador do projeto político-pedagógico, tampouco, um dos líderes e transformadores da escola. Somando a isso, não podemos esquecer que muitos CP não foram e nem estão preparados para atuar em uma perspectiva pedagógica, seja pela formação precária que tiveram, seja pela imagem que prevalece ao longo dos anos do Coordenador ligado à fiscalização e ao controle do trabalho docente. Além do mais, assim como mencionamos sobre as fases da carreira dos professores, apontados por Huberman (2000), os CPs também possuem várias fases em sua trajetória profissional. Fases, que podem influenciar na prática desse profissional e na proposição ou não de espaços de formação no contexto em que ele atua.

Além disso, o próprio contexto no qual o CP está inserido mediante a organização escolar, pode contribuir ou não para que tais espaços sejam pensados e propostos. Entre os fatores que contribuem para que a proposição de espaços formativos não se concretize no âmbito escolar, podemos destacar: a falta de espaço nas reuniões pedagógicas, visto que essas, por vezes, se resumem-se em avisos e assuntos burocráticos, o excesso de atividades escolares, ou até mesmo, a

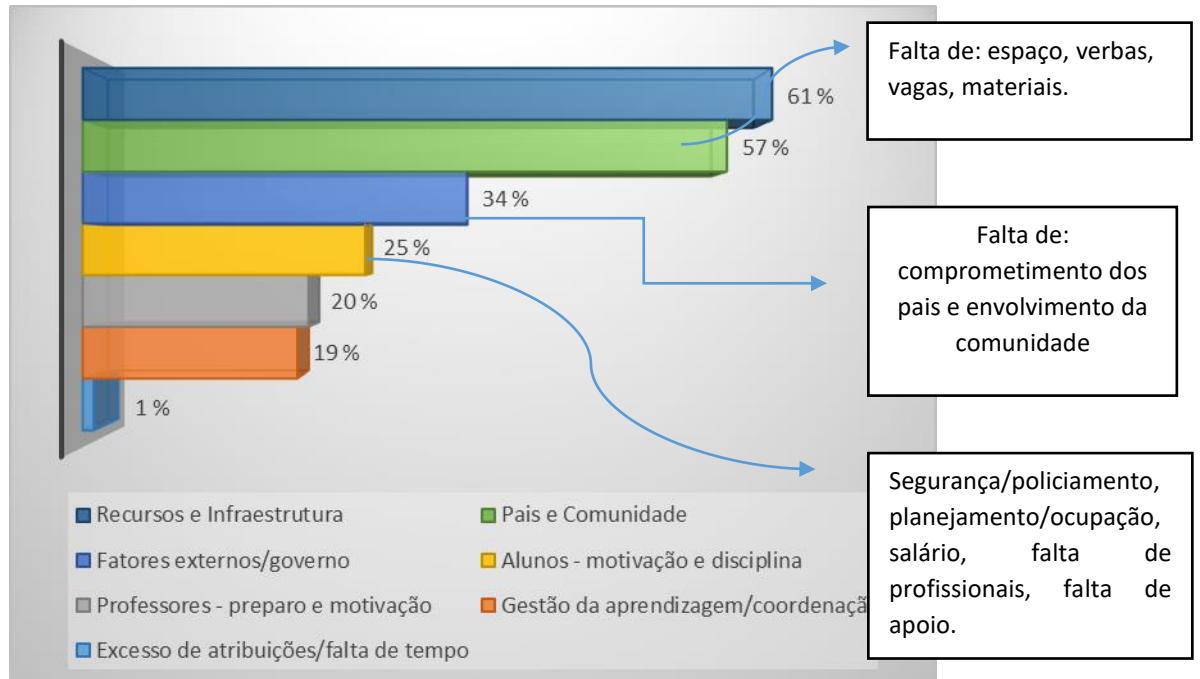
falta de interesse dos professores em acolher propostas reflexivas em detrimento de formações que privilegiam a reprodução de técnicas.

Quanto à preferência dos professores por formações que privilegiam a reprodução de técnicas, não cabe a nós desmerecer tais formações e preferências de muitos professores, mas, acreditamos que deva haver um meio termo, onde questões práticas e técnicas estejam permeadas de embasamento, discussão e reflexão.

Outra situação que contribui para a falta ou dificuldade de o CP em propor espaços formativos na escola, pode estar também atrelada às inúmeras atividades rotineiras e burocráticas que o CP precisa realizar. Ou seja, em vez de estar articulando iniciativas e encontros de formação, aprendizagens e trocas, se vê envolvido em organizar as salas de aulas, cuidar a entrada e saída de alunos, conversar com pais, resolver problemas de indisciplina, cuidar do recreio, entre muitas outras atividades que realiza.

Podemos relacionar essas questões, novamente com a pesquisa realizada por Placco; Almeida; Souza, em 2011, que expõem que os CPs acabam se descuidando da essência do trabalho e se ocupam de tarefas secundárias. No entanto, quando os CPs comparam o excesso de atividades que realizam com os demais problemas existentes na escola, essa questão é a que tem menos destaque, como mostra outra releitura de um dos gráficos produzidos, a partir da pesquisa.

Gráfico 2 - Problemas gerais da Escola



Fonte: Adaptação de informações contidas no relatório da pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Por meio do gráfico podemos perceber que os maiores problemas elencados pelos entrevistados, concentram-se em questões relacionadas a recursos e infraestrutura, bem como a falta de comprometimento dos pais. E que, apesar da maioria dos envolvidos na pesquisa destacar a questão do excesso de atribuições da função, esse item foi o que teve menos evidência quando a ênfase são os problemas gerais da escola.

Entendemos que, mesmo que tal situação seja por vezes evidenciada, o CP tem um papel fundamental nas escolas, especialmente no sentido de dar apoio ao grupo de professores, sejam iniciantes ou não, e propiciar através da intencionalidade de suas ações, espaços em prol da formação de todos da escola.

Por fim, fazemos referência à escola como uma página marcada por diferentes histórias, experiências, peculiaridades e desfechos diferenciados. Assim, entendemos que é preciso que cada escola, de acordo com seu contexto particular, tenha alguém para articular e transformar tais peculiaridades. Mesmo que a passos lentos, em razão de questões burocráticas e de atividades secundárias à sua função, entendemos ser o Coordenador Pedagógico, um dos interlocutores que possa assumir tal papel, pois à medida que contribui para a formação de todos da

escola, também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua própria formação.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

No presente capítulo propomo-nos abordar sobre a Educação Profissional. Para tal, inicialmente, realizaremos uma retrospectiva da educação profissional no país tomando como norte a Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, disponível no Portal do Ministério da Educação (MEC)¹⁶. Nesta retrospectiva faremos menção a alguns acontecimentos sobre o assunto, bem como sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBENS) e o que elas sinalizam(ram) sobre o assunto. Por fim, trataremos considerações acerca da instituição e características dos Institutos Federais (IFs), assim como, sobre as políticas públicas e a influência dessas na e para a educação profissional.

3.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com relação à Educação Profissional no Brasil, o ensino profissionalizante vem sendo uma preocupação dos governos desde o início do Século XX, quando, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assina o Decreto nº 7.566, criando nas capitais dos Estados 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices. Quanto à localização destas escolas, obedeceu-se mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido (SANTOS, 2007).

Esse sistema tinha como finalidade ofertar o ensino profissional primário e gratuito e passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Na época, a intenção era que os filhos da classe trabalhadora adquirissem uma profissão, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos, e entrassem no mercado de trabalho. Para a admissão dos alunos às Escolas de Aprendizes e Artífices, deveriam ter idade de 10 (dez) anos, no mínimo, e 13 (treze), no máximo, e a preferência deveria recair sobre os menos favorecidos.

As aulas se dividiam em dois cursos: primário e os de desenho. O primeiro, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever, contar. O de desenho, obrigatório aos alunos que precisassem dessa disciplina para o exercício do ofício a ser aprendido. Os ofícios oferecidos eram os de marcenaria, de alfaiataria e o de

¹⁶ Disponível em: < portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em 25 jun. 2016.

sapataria, mais artesanais do que manufatureiros, o que revela uma distância entre os propósitos industriais de que se almejava.

De acordo com Cunha (2000, p. 94):

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal.

Quanto ao custeio, as Escolas de Aprendizes e Artífices eram custeadas pelos Estados, Municípios e associações particulares, sendo que a União as provia por meio de recursos que eram reservados do orçamento do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Embora recebessem recursos, as Escolas foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas sem condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados influenciou diretamente na baixa eficiência apresentada por esta rede de escolas. Ou seja, não havia professores suficientes com habilitação necessária para atuar no ensino profissional, da mesma forma que aos professores provenientes das fábricas faltavam-lhes o conhecimento teórico, que eram demandados pelos cursos oferecidos (SANTOS 2007).

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, o que acarretou elevados índices de evasão, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do país.

Já os anos de 1930, demarcam um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, caracterizadas pelo desenvolvimento da industrialização em substituição ao modelo de produção agroexportador. Assim, intensifica-se a expansão industrial do país e, conseqüentemente, o aumento da população urbana.

Com o propósito de atender as demandas do processo de industrialização e de urbanização são orientadas políticas no campo da educação, iniciando-se pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico (SANTOS, 2007). Cabe aqui sinalizar que, embora as transformações na

educação profissional acontecessem com maior ênfase no ramo da indústria, os ramos comercial e agrícola também sofreram transformações significativas.

Em 1932, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas relacionadas à educação é divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O que se preconizava era a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, de forma flexível, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanas e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico) (BRASIL, 1999).

Segundo Zambon (2015, p. 40), o:

[...] Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) apresentava, segundo ideais dos educadores e intelectuais que o assinaram, programas para a educação em âmbito nacional, seguindo princípio da escola pública, obrigatória, gratuita, leiga e do ensino comum para meninos e meninas.

No entanto, a divulgação do Manifesto provocou contra-ataques da direita católica que também lutava pela hegemonia de suas propostas. Por fim, alcançou-se a aprovação da proposta de um ensino primário obrigatório, gratuito e universal, enquanto o grupo católico viu atendidas suas reivindicações quanto ao ensino religioso nas escolas, manutenção da liberdade de ensino, isenção de imposto de estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos, bem como sobre o papel desempenhado pela família na educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2005).

Em 1937, em meio à ditadura civil é outorgada a Constituição que previa o ensino técnico, profissional e industrial e a lei que transformou o nome de Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus Industriais foi assinada (BRASIL, 2009). Tal modificação ocorreu, principalmente, pela necessidade de mudança, em razão do desenvolvimento industrial que se almejava.

Com relação à Constituição de 1937, essa foi a primeira a tratar, especificamente, do ensino técnico, profissional e industrial, mas deixa a educação sem obrigação orçamentária, sendo do Estado, dos sindicatos e das indústrias tal responsabilidade. Nesse sentido, foi estabelecido, no artigo 129, que:

Art. 129 - o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino

profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Quatro anos depois, em 1941, vigora uma série de Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como “Reforma Capanema”, que, a partir de 1942, visavam remodelar o ensino do país, redefinindo os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Entre as Leis Orgânicas do Ensino estavam as:

- Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42);
- Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43);
- Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

De acordo com Cunha (1973 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 33) a Reforma Capanema, em síntese, “legitima as propostas dualistas que visavam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnico-profissionais)”. E, ainda, atribuía ao ensino secundário as finalidades de formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade dos adolescentes, acentuar e elevar na formação espiritual dos adolescentes a consciência patriótica e a consciência humanística, além de dar preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais elevados (BRASIL, 1942).

Quanto à estrutura do ensino secundário Zambon (2015) coloca que esse ensino possuía dois ciclos, o ginásial e o colegial. O curso ginásial, com duração de 04 (quatro) anos, era destinado a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Já o colegial, com duração de 03 (três) anos, tinha o objetivo de consolidar a educação ministrada no curso ginásial e compreendia dois cursos paralelos: curso clássico (formação intelectual, maior conhecimento de filosofia, acentuado estudo das letras antigas) e o curso científico (marcado por um estudo maior das ciências). A conclusão de qualquer um dos cursos dava aos jovens o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior.

Quanto ao ensino profissional, esse passa a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão e os cursos divididos em dois níveis: curso básico (industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria) e o curso técnico industrial (BRASIL, 2009, n.p).

Em síntese, no conjunto das Leis Orgânicas ou Reforma Capanema, o objetivo do ensino secundário era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação aos filhos dos operários. Assim, a herança dualista não só perdurava como era explicitada (BRASIL, 1999).

Para Kuenzer (1999, p. 123), a Reforma Capanema foi o marco da institucionalização dessa dualidade, pois:

[...] para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior e, para os trabalhadores uma formação profissional em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Além dessa dualidade é importante ressaltar que esse formato do ensino também apresentava falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário, pois, aos alunos formados nos cursos técnicos, estava impedida a pretensão de vagas em qualquer curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem com os estudos até então realizados.

Ainda no ano de 1942, com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, os Liceus passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário e houve a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essas entidades especializadas eram demandas do processo de industrialização iniciado na década de 1930, que exigia profissionais cada vez mais especializados, tanto para a indústria, quanto para os setores de comércio e serviços.

No que se refere à criação do SENAI em 1942, pelo Decreto-Lei nº 4.073, o mesmo teria a incumbência de organizar e administrar as escolas de aprendizagem para industriários, a fim de formar profissionais para a principiante indústria nacional (BRASIL, 1942).

No ano de 1945, com a queda do Estado Novo, o país reconduz-se ao regime democrático e é retomada a luta em prol da equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação de tal dualidade. De acordo com Santos (2007, p. 218):

Isso se deve ao fato de que o ensino profissional, desde o período imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites, isto é, aos que ocupavam as funções de dirigentes. A luta pela equivalência, entre os diversos ramos de ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 50, com as mudanças que foram sendo efetivadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Em 1946, como já mencionado anteriormente são criadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola e são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) que, juntamente com o SENAI, comporiam parte do chamado Sistema S¹⁷, sistema formado por organizações e instituições referentes ao setor produtivo, tais como: indústria, comércio, agricultura, transporte e cooperativas financiadas e geridas por empresários e fiscalizadas pelo Poder Público.

No ano de 1950, pode-se dizer que há realmente a primeira iniciativa na busca pela equivalência entre os diversos ramos de ensino, perseguida ao longo de 50 anos. Tal iniciativa ocorreu com a aprovação da Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos (BRASIL, 2009, n.p).

Três anos depois, com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, orientação semelhante se deu ao campo do segundo ciclo, o qual facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o ensino técnico em qualquer um dos ramos (industrial, comercial ou agrícola), mediante exames de adaptação, verificando-se assim, a exemplo do que havia

¹⁷ Atualmente, fazem ainda parte do sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço de Aprendizagem de Transportes (SENAT). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_S. Acesso em: 12 maio. 2016.

ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre o ensino propedêutico e profissional (SANTOS, 2007).

Isso aconteceu por força da pressão dos setores populares organizados que, ao longo dos anos 50, buscaram a aprovação das Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário, de forma parcial em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 (CIAVATTA, 2009).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Assim, ganharam autonomia didática e de gestão e, com isso, intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização que perpassava o país (BRASIL, 2016, n.p).

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.021, pelo então presidente João Goulart, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico. Com relação a essa LDB, a mesma trouxe como alteração mais importante no que tange ao ensino profissional, a completa equivalência dos cursos técnicos e secundário para efeito de ingresso nos cursos superiores. Facultou, também, a possibilidade de as instituições criarem cursos pré-técnicos com duração de 01 (um) ano, cujas disciplinas seriam apenas de caráter geral. Nesse caso, no currículo do curso técnico industrial seriam incluídas somente disciplinas vinculadas a essa especificidade. Em relação ao estágio para alunos do curso técnico industrial, o mesmo, tornou-se obrigatório para o exercício da profissão por um período não inferior a 01 (um) ano (SANTOS, 2007). Para o autor:

A equivalência estabelecida pela Lei nº4.024/61 não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente (SANTOS, 2007, p. 219).

Outra inovação da Lei nº 4.024/61 foi estender ao SENAI a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista para a rede pública de ensino. Assim, poderia oferecer curso ginásial em 04 (quatro) anos e o curso técnico industrial em 03 (três) anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição, ingressar em qualquer curso de nível superior. Para Gadotti (1991), sob pretexto da defesa da "liberdade de ensino", a LDB abriu caminho para a

exploração comercial do ensino, impedindo, na prática, o desenvolvimento da escola pública.

Dez anos após, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, o governo militar substituiu a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Assim, tentou-se implantar no nível secundário, o ensino profissionalizante universal e obrigatório, propondo uma ruptura brusca com a organização até então estabelecida transformando o modelo humanístico/científico em um pretendido modelo científico/tecnológico (OLIVEIRA, 2003).

Isso ocorreu num período de acentuado crescimento econômico do país denominado “milagre econômico”, no qual surgiram grandes empresas e aglomerados econômicos. Assim sendo, um novo paradigma se estabelecia: formar técnicos sob o regime da urgência. De acordo com Manfredi (2002, p. 105):

Essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetiva participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Então, muitas escolas incluíram em seus currículos disciplinas que atendiam tal exigência, o que contribuiu para a proliferação dos cursos técnicos e para que as vagas das escolas técnicas fossem disputadas pela classe média, que via naqueles estabelecimentos uma oportunidade de curso médio gratuito, com nível de qualidade e abria as portas para a universidade.

Nessa mesma época foram firmados os conhecidos Acordos MEC-Usaid que visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica embasada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país no campo do capitalismo central (OLIVEIRA, 2003).

As consequências dessa reforma sobre o ensino secundário foram, o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, em razão do fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. Entre alguns dos fatores que contribuíram para o fracasso do ensino profissionalizante podemos destacar: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção de uma extensa rede de escolas, por parte do poder público; a inexistência ou

deficiência de laboratórios, oficinas e equipamentos e a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas profissionais oriundos dos cursos de segundo grau. Dessa forma, apenas as instituições que já se dedicavam ao ensino profissional, principalmente, as que integravam a Rede Federal de Educação Tecnológica conseguiram ministrar um ensino de qualidade.

Sobre o assunto, Oliveira (2003, p. 39) coloca que a:

[...] a profissionalização compulsória não passou de uma grande falácia, pois ao passo que as escolas públicas não tinham condições humanas e infraestruturais para ministrar a educação profissional, as escolas particulares, em geral, burlavam a lei, isto é, apresentavam um plano formal que atendia apenas formalmente à legislação.

Ribeiro (1984) considera a Lei nº 5.692/71 "demagógica", já que estendeu de 04 (quatro) para 08 (oito) anos a obrigatoriedade do ensino fundamental sem oferecer recursos e, além disso, sobrecarregou-o com novas exigências. Segundo Cury (1996 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 39), "a Lei nº 5.692/71 postulava, do mercado, uma transparência que ele não possuía e exigia da escola competências que não estava a (e que talvez não seja de) seu alcance".

A respeito dessa LDB Kuenzer (1997 *apud* OLIVEIRA 2003, p. 38) afirma que "embora ela estivesse equivocada em muitos aspectos, estava correta no seu princípio básico, isto é, promover a implantação da escola única, profissionalizante".

Porém, ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau as Escolas Técnicas Federais mantinham grande prestígio junto ao empresariado que recrutavam grande parcela dos técnicos por elas formados. Em decorrência do alto padrão de ensino oferecido pelas instituições houve um crescimento acelerado das matrículas em diversos cursos, o que fez com que, com o passar dos anos, houvesse saturação de técnicos no mercado de trabalho. Mesmo o estágio obrigatório, antes remunerado, ficou quase impossível de se conseguir, até mesmo aqueles que não traziam custos às empresas.

Sete anos após, com a Lei nº 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). De acordo com Militão (1998, p. 17):

A ideia estrutural básica dos CEFETs é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta em uma mesma instituição de cursos profissionais em diferentes

graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo.

Essa transformação conferiu às instituições mais atribuições, além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior ministrando o curso de Engenharia Industrial, cursos tecnólogos e de Licenciaturas, bem como, a extensão e a pós-graduação *lato sensu* deveriam, ainda, realizar pesquisas na área técnico-industrial e atuar na formação de professores nas disciplinas para as escolas técnicas e das disciplinas profissionalizantes do 2º grau (MOLL, 2009).

O pesquisador e professor Lima Filho (2006, p. 29) ressalta que, embora essas mudanças tenham sido “implementadas com força impositiva legal, na prática, sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada Instituição, portanto, as formas e ritmos específicos”.

No que diz respeito à década de 1980, essa demarca uma nova era no país com o processo de redemocratização, culminado pelas saídas dos militares do poder (1985) e a entrada do governo civil de José Sarney.

Assim, um novo cenário econômico e produtivo passa a se estabelecer com o desenvolvimento e emprego de tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços e, pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 1999).

E, o que se verificou a partir dos anos 1980 até meados de 1990 foi a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dados à educação e, por extensão ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil. Em consequência, em 1988, após um longo período de debates com a participação de educadores, trabalhadores, políticos e sociedade civil, promulga-se a Constituição Federal de 1988 denominada de Constituição Cidadã, tendo em vista o longo período de debates que permeou sua elaboração e a participação de toda a sociedade civil. Conforme Oliveira (2003, p. 41) essa foi “considerada um marco no âmbito educacional, por ter sido a primeira a criar instrumentos jurídicos, com a finalidade de assegurar seu cumprimento”.

Em 1994, assim como ocorreu em 1978 com as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e do Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas Federais (ETFs)

e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) transformam-se, gradativamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mediante decreto específico para cada Instituição, ou seja, a expansão da oferta da educação profissional somente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, mediante decreto específico para cada Instituição e, em função de critérios estabelecidos pelo MEC. Entre esses critérios estavam: instalações físicas, laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro (MOLL, 2009).

Em meio ao clima de democratização que vivia o país Dermeval Saviani¹⁸ foi encarregado de elaborar uma proposta, isto é, um esboço do que viria a ser a Nova Lei de Diretrizes e Bases, atual LDB, nº 9.394/96.

Com relação à atual LDB publicada em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual dispõe sobre a Educação Profissional em uma seção própria, apresentando em seu conteúdo que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, pode integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Apresenta ainda que:

Art. 39 - Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. Desta forma, poderá oferecer cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Santos (2007, p. 221) destaca que “dentre os objetivos específicos do ensino médio, está a possibilidade de o aluno optar pela carreira técnico-profissional ou não”. A referida lei, também sinaliza que cabe ainda às instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerem cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade da pessoa que o almeja (BRASIL, 1996). Logo, compreende-se que tal modalidade de ensino pode

¹⁸ Filósofo e pedagogo brasileiro, nascido em Santo Antônio de Posse, São Paulo, em 03/02/44.

ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Quanto à avaliação, de acordo com o Artigo 41, o “conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

No que tange aos dispositivos da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 podemos inferir que o ensino técnico passa a ter o caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica, ou seja, o ensino médio.

Com relação ao Decreto Federal nº 2.208/97, o mesmo estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e desarticulada ao ensino médio. Ou seja, essa medida impossibilitou a construção de um projeto de Ensino Médio que integrasse formação básica e profissional num mesmo currículo (RAMOS, 2004). Assim, a educação profissional passou a contar com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, o que nos permite dizer que, em termos de formação a ser alcançada, o Ensino Médio sofreu um grave retrocesso (BRASIL, 2006, n.p).

No mesmo ano, mas com o intuito de abranger o período de 1997-2003 e amparado na atual LDB e regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97, o MEC estruturou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) sob gestão da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Tal programa buscava desenvolver ações integradoras da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas e exigências do mundo do trabalho (BRASIL, 2016, n.p).

Desativado pelo governo Lula logo nos primeiros meses de 2003, o PROEP, foi um programa lançado pelo MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego que visava, sobretudo, a implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente, no que diz respeito aos aspectos técnico-pedagógicos, tais como: a flexibilização curricular, formação e avaliação por competências,

aspectos de gestão envolvendo autonomia, flexibilidade e parcerias (BRASIL, 2016, n.p).

No ano de 2004, o Decreto nº 5.154/04 que veio revogar o Decreto nº 2.208/97 instituiu a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio definindo que a articulação prevista na LDB poderá acontecer de três formas: integrada, concomitante e subsequente¹⁹.

Quanto à revogação do Decreto nº 2.208/97, Frigotto; Ciavatta (2002, p. 4) colocam que:

[...] três outras medidas tornam-se imperativas, simultaneamente ao ato: a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao Ensino Médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitadas as demais normas para o Ensino Médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas.

Ao contrário do que previa o Decreto nº 2.208/97, ou seja, cursos e currículos de Ensino Médio separados e independentes de cursos e currículos de Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/04 retoma a possibilidade da oferta de educação profissional e o Ensino Médio de forma integrada, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado e estruturado enquanto proposta de formação (BRASIL, 2006, n.p).

Essa nova organização contribuiu para o rompimento da dualidade que, ao longo dos anos, separava o ensino propedêutico da formação profissional no país. Outro avanço que pode ser salientado é que, no mesmo ano, passa a existir uma secretaria, exclusivamente, voltada para a Educação Profissional e Tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC.

Um ano após, institui-se pela Lei nº 11.195/05 que a expansão da oferta da educação profissional, preferencialmente, ocorra em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Também no mesmo ano ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de cerca de 60 (sessenta) novas unidades de ensino e, surge a

¹⁹ Especificidades dessas formas estão descritas no item 3.2- Institutos Federais de Educação (IFs): instituição, características e propósitos.

transformação do CEFET- Paraná, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (MOLL, 2009).

Em 2006, com o Decreto nº 5.840/06 é instituído no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a fim de contemplar as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O fato da normatização do PROEJA ter ocorrido por Decreto trouxe considerável desconforto às escolas da rede federal de educação profissional que, para Moll (2009, p. 121), “foi ocasionado principalmente porque, até então, esse público era inédito nestas instituições, devido aos rigorosos exames de seleção, meritocráticos que, na maioria das vezes, os excluía”. Conforme a autora:

[...] o PROEJA não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidades de acesso e permanência na escola regular (MOLL, 2009, p. 123).

Ainda no ano de 2006 é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para padronizar as denominações dos cursos oferecidos pelas Instituições de ensino público e privado, sendo que o mesmo, tornou-se um importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos superiores e tecnólogos por todo o país.

No mesmo ano, a SETEC, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, sendo a pauta principal a consolidação e o avanço da EPT no país. Tais conferências culminaram na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, pois foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

Em 2007, é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com previsão de entrega até o ano de 2010 de, aproximadamente, 350 (trezentas e cinquenta) unidades de ensino, a fim de cobrir todas as regiões do país de acordo com as necessidades de desenvolvimento locais e regionais.

Em consonância a este plano, por meio do Decreto nº 6.302/07 institui-se o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por meio de recursos do governo federal para que os Estados investissem em suas escolas técnicas. O programa também visava à modernização e à expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Além disso, tinha por objetivo integrar o conhecimento do ensino médio à prática. Para isso, daria assistência financeira e técnica (obras, gestão, formação de professores etc.) para que os Estados e Municípios dessem, em contrapartida, novas matrículas de EPT em sua rede de educação pública de forma inteiramente gratuita e com qualidade (BRASIL, 2004, n.p).

Também, no ano de 2007 é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), uma importante referência para a oferta e qualificação dos cursos técnicos de nível médio nas diferentes Redes de ensino do país. A exemplo do que aconteceu durante a construção do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, o trabalho de levantamento do total de cursos de educação profissional técnica de nível médio no país, realizado para a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, permitiu-nos uma visão geral da oferta existente nesse nível.

O CNCT, nos dias de hoje, é bastante utilizado para a consulta de informações sobre os cursos, como: nomenclatura, carga horária, estrutura do curso, atuação, eixos tecnológicos etc. Tanto o Catálogo dos Cursos Superiores como o CNCT, foram e ainda são instrumentos fundamentais para divulgação, supervisão e avaliação da EPT em nosso país.

No ano de 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/08 tentou-se expandir e reorganizar a Rede Federal de Educação Profissional, com a instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o país.

Apesar de manterem, por força desta lei, a oferta de Ensino Técnico Profissionalizante, essas instituições também passam, de certa forma, a concorrer com as Universidades Federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito, apesar de priorizarem a oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e de cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas (TAVARES, 2012).

Em 23 de setembro de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 100 (cem) anos. Podemos destacar que as atividades iniciais, antes utilizadas como instrumento de uma política voltada para as classes menos favorecidas, se configuram hoje como um importante instrumento para que todas as pessoas tenham a oportunidade de acesso e possibilidades para qualificação e entrada no mercado de trabalho.

Neste sentido, destacamos algumas iniciativas em prol da Educação Profissional que se destacaram nos últimos anos, tais quais: criação de novos e ampliação de *campi* já existentes em IFs em todo o país e a proposição de ações/programas que buscam por meio de cursos mais breves qualificar profissionalmente os inscritos. Entre estas ações/programas, destacamos os cursos vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Mulheres Mil, Rede e-Tec Brasil, entre outros²⁰.

Diante da trajetória da educação profissional no país, se faz pertinente colocar que a educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como as demais modalidades de ensino e, de igual maneira, deve receber iniciativas com vistas à expansão, manutenção e melhoria.

Na sequência, traremos elementos acerca dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), não apenas por realizarmos nossa pesquisa no contexto de um IF, mas também pela importância dessas instituições na constituição dos 100 (cem) anos da Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica em nosso país.

3.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS): INSTITUIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PROPÓSITOS

Como vimos, no ano de 2008, mais precisamente no dia 29 de dezembro, houve a instituição da Lei nº 11.892/08 que foi constituída na tentativa de expandir e reorganizar a Rede Federal de Educação Profissional com a instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o país. Conforme a referida lei, os Institutos são instituições de ensino especializadas na oferta de

²⁰ Informações detalhadas sobre os Programas podem ser obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas>. Acesso em: 27 jun. 2016.

educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na integração de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Essas instituições são tais quais Universidades Federais em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão e a todos os programas de apoio que são disponibilizados às Universidades. Também possuem Reitor e só não tem autonomia plena, por terem entre as suas funções a de ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar professores para as áreas de ciências e de matemática.

Assim sendo, Pacheco (2011) menciona que, apesar das instituições espelharem-se nas Universidades, pois são a elas equiparadas, são, na verdade, uma desafiadora novidade para a educação brasileira.

Quanto às expectativas em torno da instituição dos IFs, o Ministério da Educação expressou, por meio do documento Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de 2008, sua expectativa sobre o papel dos Institutos Federais na mudança paradigmática do uso dos saberes profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ANDRADE, 2014).

Do mesmo modo, expressou que essa mudança seria uma “inversão da lógica até então presente na Rede caracterizada por uma concepção de caráter funcionalista, estreita e restrita apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (BRASIL, 2008, p. 21). Ao explicar a referida mudança o documento menciona que:

Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2008, p. 21).

Quanto à estrutura dos IFs, cada um conta com uma Reitoria localizada na capital ou em local de definição e vários *campi* organizados por meio de uma estrutura multicampi, o que faz com que a mesma Instituição de ensino conte com diferentes *campi*, cada qual com especificidades e cursos, mas todos pertencentes a uma única Instituição, orientados pelas mesmas diretrizes e propósitos a qual a Instituição acredita e se embasa.

As escolhas pelos locais onde os *campi* se instalam levam em conta dimensões políticas, social, geográfica e de desenvolvimento. Em linhas gerais, a dimensão política envolve interesses, a social visa à universalização de atendimento, a dimensão geográfica objetiva a interiorização da oferta de educação profissional e o atendimento aos municípios não contemplados por escolas federais e, por fim, a dimensão de desenvolvimento visa contribuir para os arranjos produtivos e necessidades locais. Logo, inferimos que as instalações dos *campi* seguem arranjos estratégicos. Seguindo essa perspectiva, Leite (2013, p.13), comenta que os IFs se apresentam com o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e indicando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

A definição dos cursos que cada *campi* irá ofertar, ocorre por meio de audiências públicas e de manifestação de representantes da sociedade local que buscam vinculá-las às necessidades e potencialidades locais.

Além dos *campi*, cada Instituto possui uma Reitoria com um(a) Reitor(a) que inicialmente é nomeado pelo Presidente da República, quando do início da Instituição, permitida, posteriormente, uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto.

Para auxiliar a(o) Reitor(a) na questão administrativa da Instituição, cada *campi* possui um(a) Diretor(a) Geral que, inicialmente, é indicado pelo(a) Reitor(a) e, posteriormente, é eleito. Assim como os Reitores, os Diretores-gerais têm um mandato de 04 (quatro) anos e é permitida uma recondução mediante também consulta à comunidade escolar. Para ambos os casos, são necessários requisitos mínimos para indicação e candidatura.

Como instrumento de planejamento e gestão, cada IF possui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que apresenta a identidade da Instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as

atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver, dentro do período de 05 (cinco) anos, tempo de duração do PDI (IFFar, 2014). Esse instrumento, além de ter a função de orientar a Instituição como um todo, também é imprescindível para as execuções e ações futuras de cada *campus*. Na elaboração do PDI, também deverá ser explicitado o modo pelo qual o documento foi construído, sendo que a participação de todos é fundamental nesse processo.

No que confere à proposta político-pedagógica dos Institutos, a Lei nº 11.892/08 aponta que:

Art. 7º - os Institutos devem ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias; bem como, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008).

Na presente proposta, a transversalidade, a verticalização e o tripé: ensino, pesquisa e extensão são aspectos que contribuem para a singularidade do retrato curricular dessas instituições (MILITÃO, 1998). Nesse sentido, a transversalidade é entendida como a forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica diz respeito, principalmente, ao “diálogo entre educação e tecnologia; sendo a tecnologia o elemento transversal que deverá se fazer presente no ensino, na pesquisa e na extensão” (PACHECO, 2011, p. 17).

Já a verticalização refere-se ao fato de os Institutos ofertarem cursos do mesmo eixo tecnológico, do ensino médio à pós-graduação, característica que permite ao aluno inserido nesse contexto, dar continuidade aos estudos na mesma linha de formação e profissionalização.

Quanto aos eixos tecnológicos, quando os mencionamos, estamos nos referindo à linha central a qual cada curso pertence e se orienta. De acordo com Pacheco (2011, p. 24), é “a linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos”.

Para efeito de compreender melhor o sentido da verticalização é importante ressaltar sobre a proposta curricular dos IFs, na qual confere a Rede Federal de Educação Tecnológica uma posição estratégica quanto à oferta de cursos de

formação de professores para a educação básica (especialmente nas áreas de ciências e de matemática), para a educação profissional e tecnológica, bem como de programas especiais de formação pedagógica.

Em decorrência, tais Instituições têm como meta garantir o mínimo de 20% de suas vagas para Cursos de Licenciaturas, bem como para programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo, nas áreas de ciências e de matemática, e 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de Cursos Integrados (BRASIL, 2008). Além disso, os IFs devem ofertar cursos vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos subsequentes e de pós-graduação.

Aqui, é pertinente destacar que, quando nos referimos a Cursos Integrados, estamos nos referindo aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que têm como público adolescentes e jovens concluintes do Ensino Fundamental. Ou seja, os alunos cursam disciplinas referentes ao Ensino Médio e de um curso de nível técnico que podem ser realizados na mesma Instituição de ensino ou em Instituições diferentes, na forma concomitante. Ao término, em ambas as situações, recebem a certificação do Ensino Médio e de um curso técnico, o que lhes confere uma habilitação profissional.

O curso na modalidade PROEJA também se configura como curso Integrado destinado a alunos que concluíram o Ensino Fundamental e que sejam maiores de 18 (dezoito) anos. Geralmente, o público desses cursos são trabalhadores que há tempo concluíram o Ensino fundamental e buscam a conclusão do Ensino Médio e uma habilitação profissional. Embora instituídos no âmbito federal os cursos na modalidade PROEJA também podem ser adotados pelas instituições públicas estaduais, municipais e Sistema S, desde que assegurem um projeto pedagógico integrado único com o Ensino Médio.

Já os cursos na modalidade Subsequente são destinados aos alunos com o Ensino Médio finalizado e que buscam uma habilitação técnica. Também são popularmente conhecidos como cursos pós-médios.

Assim como os cursos Subsequentes, os cursos Superiores são destinados a alunos com o Ensino médio concluído, que buscam uma formação de nível superior. Nos Institutos, a formação em nível superior acontece por meio de Cursos

Superiores Tecnológicos e de Licenciaturas, sobretudo, nas áreas de ciências e de matemática, visto a carência de profissionais nestas áreas e conforme orientação da Lei nº 11.892/08.

Os cursos de pós-graduação, cuja finalidade é proporcionar especialização, tanto em nível acadêmico como profissional, também são oferecidos pelos IFs, mesmo que em menor abrangência, àqueles que já concluíram um curso de graduação.

Como já mencionado no item 3.1, tanto os cursos Técnicos como os Superiores possuem um Catálogo Nacional, importante instrumento de divulgação e consulta aos interessados em adentrar no contexto da EPT. Assim como os Catálogos Nacionais, outro importante instrumento para consulta de cursos, Instituições e cidades onde há Institutos Federais é o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que disponibiliza informações sobre as escolas públicas e privadas que ofertam cursos técnicos de nível médio, a relação de cursos e de alunos inscritos. Por meio do SISTEC também é possível verificar informações sobre alguns cursos Superiores (relação de cursos, Instituições e cidades), no entanto, a ênfase de informações se dá em torno dos cursos Técnicos.

Outra especificidade dos Institutos em razão da verticalização e da oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades é a otimização da infraestrutura física. Assim, as instalações físicas dos ambientes de aprendizagem como salas de aulas, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos são fatores facilitadores para o trabalho educativo e que deve estar acessível a todos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, alunos de diferentes áreas, faixas etárias e cursos ocupam os mesmos espaços de aprendizagem, tendo a oportunidade de não apenas trocar, mas enriquecer conhecimentos e experiências. Entretanto, ao mencionarmos a verticalização, não podemos apenas discorrer sobre a oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino ou sobre a otimização da infraestrutura, devemos também enfatizar sobre a prática docente.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que os professores que atuam no contexto de um IF exercem a docência não apenas em diferentes cursos, mas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Ou seja, em certos momentos atuam

com adolescentes nos cursos Integrados, em outros, com jovens e adultos no PROEJA, na graduação, pós-graduação e assim sucessivamente.

Vale ainda ressaltar que paralela a esta organização, também há as outras tarefas que permeiam o trabalho docente. Ou seja, a prática do professor não se restringe apenas a dar aulas, pois ainda tem seu trabalho permeado de reuniões, preparação de aulas, correções de materiais, busca por aperfeiçoamento, carga horária excessiva, relação com pais e alunos etc. Tal conjunto de tarefas e exigências torna, assim, o trabalho docente cotidiano em algo complexo e dinâmico (TARDIF; LESSARD, 2005).

Além das particularidades mencionadas podemos também destacar que muitos dos professores que adentram no contexto de um IF são oriundos do mercado de trabalho ou de cursos de bacharelado e não possuem formação pedagógica, características que lhes conferem a falta de experiência na docência. Entretanto, não podemos dizer que tais características são condicionantes para as dificuldades ao exercício da docência, porém, quando se pensa em uma organização, como no caso a dos IFs, que oferta diferentes níveis e modalidades de ensino, e que muitos professores têm sua primeira experiência docente são características que se sobressaem.

Mediante tais características, compreendemos ser fundamental a proposição de estratégias pelos próprios Institutos e Coordenações Pedagógicas desses locais, com vistas ao acolhimento, acompanhamento e qualificação dos professores. Pensando nesse aspecto, Universidades veem propondo ações com vistas a suprir lacunas em decorrência da falta de formação pedagógica e de conhecimentos específicos acerca do trabalho docente que muitos professores que atuam nos IFs possuem, por meio de Programas Especiais de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Tais programas atendem a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional e, decorre ainda, da LDB nº 9.394/96 que prevê “a criação de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica” (BRASIL, 1996, Art. 63).

Outra questão imprescindível ao falarmos dos Institutos é sobre a sua “função de incorporar setores sociais que, historicamente, foram excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização por meio de programas, ações e projetos”

(BRASIL, 2010, p.21). Podemos perceber tal iniciativa por meio do processo de inscrição e seleção dos alunos, onde alunos com baixa renda oriundos de escolas públicas e rurais, bem como alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e os portadores de necessidades especiais têm percentual elevado de vagas.

Também são características dos IFs o “estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao desenvolvimento e à transferência de tecnologias sociais, voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008). Dessa forma, compreende-se que as propostas pedagógicas dos Institutos, além de se preocuparem com a formação geral e profissional dos alunos, tendo o trabalho como princípio educativo, pautam-se pelo respeito às especificidades, meio ambiente e arranjos produtivos regionais. Tal característica, demanda que os Institutos se insiram de forma efetiva na região onde seus *campi* estão instalados, a fim de não apenas conhecer as demandas regionais, mas para propor atuações articuladas e sistemáticas com a sua região de abrangência implicando efetivo diálogo entre os IFs, comunidade local e regional, com vistas a responder aos anseios locais e regionais.

Para tal, Pacheco (2011, p. 22) menciona que:

Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu *lócus*; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância.

Porém, o fato de o território de abrangência das ações de um Instituto focar na região onde se localiza, não quer dizer que não possa ir além, principalmente, quando se pensa em sua influência e atuação em Rede. Essa abrangência pode ser evidenciada por meio da expansão que tais espaços estão assumindo nos últimos anos, seja para ampliar a oferta de ensino, profissionalização, seja também para propiciar o acesso dos estudantes a outras Universidades.

Assim, inferimos que a criação dos Institutos Federais, ao passo que pode ser vista como um meio de reorganização e afirmação da Educação Profissional e Tecnológica, também pode ser entendida como política pública, o que significa ações mediante projetos e programas específicos com vistas a esta modalidade de ensino. Mediante essa perspectiva, destacamos que:

[...] a implantação dos Institutos Federais está relacionada a um conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Deve estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regional e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude (BRASIL, 2008, p. 23).

É a partir da perspectiva supracitada que entendemos que as políticas públicas para o ensino profissional e tecnológico almejam superar o viés assistencialista e compensatório que muitas ações e iniciativas preconizaram e preconizam até hoje.

Diante dessa premissa, na próxima seção, buscaremos trazer elementos e reflexões acerca da questão, tendo como princípio a definição de política pública e a influência dessa na e para a educação e para o ensino profissional.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Para falarmos em políticas públicas, primeiramente, faz-se necessário compreender como pode ser definido o conceito de política, visto que, para muitos pode ser entendida como atividade político-partidária, para outros, como ações políticas desenvolvidas no âmbito das instituições, ou ainda, como programas de ações de determinado Governo, dentre outros entendimentos.

A designação de “*policies*”, apresentada por Muller e Surel ao tentar responder o que é uma política pública, parece clara no sentido de designar “*policies*” como “o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Conforme afirmam os autores, “*policies*” diferencia-se dos demais conceitos, sendo “*polity*” definida como a atividade política que distingue o mundo da política e a sociedade civil; e “*politics*” caracterizada pelos autores como a ação pública, referindo-se à atividade política em geral, exemplificada por competição a cargos políticos e mobilizações em geral (MULLER; SUREL, 2002).

Ampliando tal definição, Azevedo (2003, p. 38) define que “política pública é tudo o que um Governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Com base nas colocações dos autores infere-se que toda política pública acontece como um processo que, ao longo do tempo, passa por transformações e está integrada a um conjunto de políticas governamentais e interesses.

Da mesma forma, Digiovanni (2009, p. 1-2, coloca que a “compreensão do que seja uma política pública ultrapassa a ideia de intervenção do Estado em uma situação social considerada problemática, mas, envolve e está intimamente relacionada também à ideia de poder”.

Hofling (2001, p. 30) corrobora com a ideia e nos alerta no sentido de que:

[...] para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir também às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

A partir da colocação da autora, evidencia-se que existem interesses particulares em cada programa, projeto e, até mesmo, nas políticas públicas, e assim, em vez de prevalecer o interesse social, o que se percebe, na maioria das vezes, é a lógica do Governo, da política e do individualismo. Entendemos ainda, que tais “questões de fundo”, apresentadas pela autora, são ou podem ser tão importantes quanto as políticas implementadas, visto os reais interesses e relações de poder que as envolvem.

Diante dessas particularidades, Hofling (2001) menciona que, para a análise e avaliação das políticas implementadas por um Governo, fatores de diferentes naturezas são importantes, visto as relações estabelecidas entre Estado e Políticas, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que esse implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico.

Assim, pode-se dizer que as políticas públicas fazem parte da sociedade, pertencem a um contexto histórico e viabilizam-se por políticas de Estado e/ou políticas de governo. Entendendo as primeiras, na perspectiva de Hofling (2001), como políticas permanentes que possibilitam a ação do Governo e as políticas de governo como programas e projetos para uma determinada parte da sociedade e efetivada por determinado Governo, podemos inferir que a diferença entre ambas é, principalmente, a permanência das políticas de Estado, mesmo com as trocas de Governo. O que não significa que, o que inicialmente se constitui como uma política

de governo, não se consolide e passe a ser uma política de Estado, como é o caso da instituição dos Institutos Federais.

Quanto ao surgimento das políticas públicas, Azevedo (2003) destaca que isso ocorre quando um problema é reconhecido pelo Estado, e então, projeta-se uma política específica para tratar desse problema, ou de uma questão socialmente problematizada. Por outro lado, cada uma inclui aspectos em razão de suas prioridades e, em função de urgências e relevâncias.

Logo, podemos pensar em políticas públicas no sentido de mais do que oferecer “serviços sociais - entre eles a educação – como ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, voltadas para a construção de direitos sociais” (HOFLING, 2001, p. 40). Ou seja, para definir uma política de governo:

Em uma sociedade complexa, absolutamente díspar sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver (...); para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas (KUENZER, 1997, p. 18).

Além de não tentar esconder as verdadeiras causas dos problemas, Ciavatta (2009, p. 163) nos alerta que os “programas de governo que engendram soluções pontuais focalizadas nos grupos menos favorecidos, com cunho assistencialista, não podem substituir as políticas de Estado”.

No entanto, percebe-se, que tais programas ou definições de novas ações vêm ocorrendo cada vez com mais rapidez, principalmente, por meio de atos legais e da proposição de ações com vistas a minimizar os desequilíbrios existentes na sociedade, bem como sanar determinados problemas. Dentre as inúmeras ações e políticas existentes, podemos destacar as políticas educacionais que, segundo Azevedo (2000, p. 60) “articulam-se dentro de um projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso”.

Assim, infere-se que as políticas educacionais também fazem parte da sociedade e se caracterizam pelo contexto histórico em que são desenvolvidas e que como políticas de governo ou como políticas de Estado preveem a promoção da qualidade da educação.

Em relação às políticas educacionais, Zambon (2015, p. 86) coloca que:

Não são identificadas como algo estático, definido pela produção de textos transplantados para as escolas. Mas, caracterizam-se como um processo que envolve múltiplos espaços e sujeitos, que envolve a proposição das políticas, a elaboração de compreensão sobre seus significados, a tradução, interpretação e adaptação, em cada contexto escolar, das suas proposições, e a incorporação ou não, nas práticas escolares, dessas proposições.

Em consonância a essa ideia compreendemos que as políticas educacionais, além de refletir na organização e estrutura do ensino do país têm incidência na própria escola. Tal incidência pode ser evidenciada por meio da elaboração de legislações, da contratação ou não de profissionais para as escolas, planos de carreira e valorização do magistério, elaboração e sugestão do currículo escolar etc.

Também é importante destacar a influência que organismos internacionais possuem ao difundir um conjunto de normas e reformas educacionais, principalmente, para os países em desenvolvimento, como descreve Morrow; Torres (2005, p. 48):

[...] las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol en la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de en los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economías.²¹

Podemos exemplificar tais influências, por meio das avaliações em larga escala, índices, acordos e metas estabelecidas, que condicionam a implementação pelos países menos desenvolvidos, independente das especificidades ou demandas locais que possuem, uma vez que o Governo implementa políticas oriundas de orientações que, muitas vezes, não garantem a sua operacionalização.

Em meio a esse cenário de influências destacamos a relevância que discussões e definições coletivas possuem para a operacionalização das políticas públicas e educacionais. Trata-se de algo indispensável para a governabilidade, visto que, a partir de discussões, o Governo poderá implantar, operacionalizar ou implementar projetos relevantes à sociedade. De acordo com Dubet (2004), tal capacidade, possibilita ao Governo trabalhar com a multiplicidade de interesses sociais, promover acordos e consensos, na busca de prioridades comuns.

²¹ Tradução de nossa responsabilidade: [...] as organizações bilaterais e multilaterais (fundamentalmente do ramo da educação do Banco Mundial e a UNESCO) têm uma forte presença na formulação da política educacional, também nos contextos de austeridade financeira e das reformas estruturais das economias (2005, p. 48).

A implicância da discussão para a educação no processo de governabilidade justifica-se na medida em que, por meio dela, poderíamos ter negociações e decisões relevantes à educação.

No que se refere a um dos assuntos desse trabalho, o ensino profissional, podemos inferir que as políticas educacionais com vistas a esta modalidade de ensino, também podem ser caracterizadas como políticas que se desenvolvem conjuntamente com outras ações, por meio de iniciativas para a expansão e melhoria do ensino, profissionalização, aperfeiçoamento, geração de emprego e/ou renda etc. Podemos exemplificar essas ações com a implementação e manutenção dos IFs em todo país, a oferta de cursos vinculados ao PRONATEC, Sistema S, dentre outros.

Entendemos ainda, que conceber o ensino profissional na perspectiva de política pública significa reconhecê-la como um direito de qualquer cidadão. Isso implica reconhecer o ensino profissional como:

Uma política pública para a educação; isto é, educacional, pois é influenciada pelas relações estabelecidas entre Estado e instituições de educação, pela situação econômica e social de um Estado, enfim, “é ela própria uma atividade política” (AFONSO, 2009. p.19).

Por isso, entendemos ser pertinente desenvolver estratégias de forma integrada e articuladas entre Sistema Nacional de Educação e categorias como: trabalho, emprego, renda e, ainda no caso do ensino profissional, ciência e tecnologia. Sobre o assunto Kuenzer (2009), cita o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) de 2003/2007, que já trazia sinalizações quanto a essa integração mediante a:

[...] garantia de investimentos na formação de gestores e formadores, implantação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; bem como a integração das políticas públicas de emprego, trabalho e renda entre si e destas em relação às políticas públicas de educação e desenvolvimento; transparência e controle no uso dos recursos públicos (KUENZER, 2009, p. 257).

Entretanto, para que essa articulação, de fato, aconteça, é imprescindível que o conjunto de órgãos do Governo, cada qual com responsabilidades específicas, inicialmente, articulem-se internamente a fim de compreender e atender os reais objetivos de cada programa ou ação.

Isso se faz imperativo, pois, mais do que falarmos em Governo, políticas, programas, ações, devemos entender o ensino profissional como um espaço de formação, que busca preparar e qualificar alunos e profissionais a fim de atender às exigências, tanto para o mercado de trabalho, como para a vida. Mais do que isso, devemos compreender que, antes de ser uma política educacional, de profissionalização ou geração de emprego e/ou renda, deve ser tratada como política de Estado que, independente das trocas de Governo, requer subsídios para sua permanência e êxito.

4 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo faremos a apresentação do contexto onde foi realizada a pesquisa. Para isso, partiremos de uma breve descrição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Instituição a qual pertence o *Campus* Panambi, do Município onde o mesmo está situado, do próprio *campus*, bem como do Setor de Apoio Pedagógico (SAP).

Como já mencionado, a pesquisa foi desenvolvida no IFFar- *Campus* Panambi e a escolha por este local ocorreu por eu estar inserida nesse contexto.

4.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) passou a existir em 2009 da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Ou seja, o IFFar teve na sua origem quatro *campis*: *Campus* São Vicente do Sul, *Campus* Júlio de Castilhos, *Campus* Alegrete e *Campus* Santo Augusto (IFFar, 2014).

Caracterizando-se como uma Instituição com natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica, o Instituto Farroupilha, atualmente, está constituído pela Reitoria situada no município de Santa Maria, por 10 (dez) *campi*, 01 (um) *Campus* Avançado e 08 (oito) Centros de Referência (CR). Oferta cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos na modalidade PROEJA, cursos Subsequentes, Superiores e de Pós-graduação, além de Programas Educacionais fomentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tais como: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Além dos cursos presenciais, a Instituição também atua em 34 Polos de Educação a Distância (EAD) distribuídos em municípios do Rio Grande do Sul (RS)

ofertando cursos técnicos na modalidade EAD nos seguintes eixos tecnológicos: Saúde e Estética, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia, Informação e Comunicação, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Desenvolvimento Educacional e Social e Recursos Naturais.

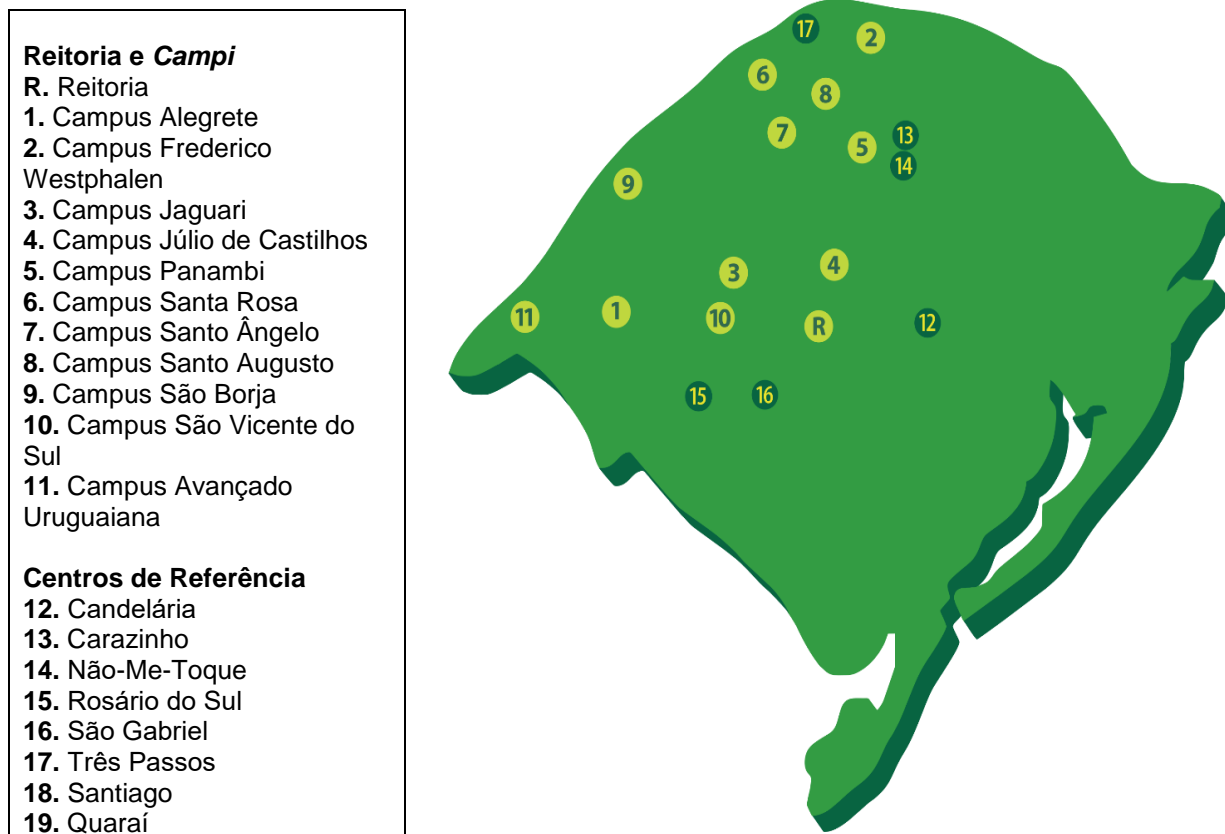
A EAD no IFFar iniciou em 2008 por meio da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, hoje *Campus Alegrete* que aderiu ao E-Tec Brasil, programa que consiste em ofertar cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância, permitindo formar profissionais para o mundo do trabalho e transmitindo conhecimentos a pessoas que não teriam condições de se qualificar em cursos presenciais (IFFar, 2014). Hoje, além do *Campus Alegrete*, os *campi* Santa Rosa, São Borja, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, São Vicente do Sul e Panambi também ofertam cursos técnicos na modalidade EAD.

Com relação aos Centros de Referência, esses foram previstos a partir da Portaria nº 1.291, que estabeleceu Diretrizes para a organização dos Institutos Federais e definiu os parâmetros e normas para a sua expansão.

Conforme a referida Portaria, os Centros de Referência são de criação autônoma dos Institutos e vinculados às suas respectivas Reitorias para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica. As ações dos CRs são, inicialmente, fomentadas a partir das políticas e recursos do PRONATEC, entretanto, o estabelecimento dos Centros depende do apoio dos municípios onde os mesmos são inseridos. Atualmente, o IFFar possui os Centros de Referência de: Carazinho, Não-Me-Toque, Candelária, São Gabriel, Santiago, Rosário do Sul, Três Passos e Quaraí.

Com relação aos 10 (dez) *campi* que fazem parte da Instituição, esses se localizam em diferentes municípios concentrando-se da região central ao noroeste do Estado. A seguir apresenta-se um mapa ilustrativo com a localização da Reitoria, dos *campi* e dos Centros de Referências que, atualmente, compõem a Instituição.

Figura 3 - Mapa ilustrativo, tomando por base o ano de 2017, com a localização da Reitoria, dos *campi* e dos Centros de Referências do IFFar



Fonte: <http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>. Acesso em: 14 fev. 2017.

Com essa abrangência, o IFFar objetiva à interiorização da oferta de educação pública e de qualidade, atuando no desenvolvimento local, a partir da oferta de cursos voltados para os arranjos produtivos, culturais, sociais e educacionais de cada região. Da mesma forma, que a atuação pedagógica almeja a articulação do ensino-pesquisa-extensão, com o intuito de contribuir na formação do cidadão-profissional (IFFar, 2014).

Para que esses objetivos sejam alcançados, atualmente o IFFar desenvolve as suas atividades acadêmicas nos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Industrial, Ambiente e Saúde, Recursos Naturais, Saúde e Estética, Desenvolvimento Educacional e Social, Turismo, Hospitalidade e Lazer, bem como, nas Áreas do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Sociais e Aplicadas, perpassando-os

por todos os níveis e modalidades de ensino e, assim, contemplando a verticalização do ensino.

Com relação ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), item presente na organização do PDI da Instituição, o mesmo tem a finalidade de traduzir a proposta pedagógica da Instituição, apresentando sua contextualização, fundamentos, princípios, políticas, prioridades e planejamento, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão.

A construção do PPI tem como referência a Constituição Federal de 1988 que trouxe avanços significativos para a educação, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a gestão democrática (BRASIL, 1988). O presente documento também se referencia na LDB nº 9.394/96 que remete aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com Vasconcelos (2009), o PPI precisa ser entendido como um planejamento amplo, global, construído coletivamente e concretizado de forma processual, possibilitando a reflexão constante sobre o fazer e a sua reconstrução permanente. Para dar conta desse propósito, o projeto pedagógico é o elemento mais importante do PDI, na medida em que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. E mais, “é um projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos” (MASETTO, 2012, p.70).

Com relação à elaboração do PDI e, conseqüentemente, do PPI, é imprescindível a participação de todos os *campi* e servidores nesse processo.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE O CAMPO DE PESQUISA SITUA-SE

Esta pesquisa foi desenvolvida em um dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha, localizado no município de Panambi. Situada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com cerca de 42.000 habitantes, Panambi caracteriza-se por ser uma cidade de pequeno porte, com a maioria de seus habitantes de origem alemã. Também é conhecida por Vale das Borboletas Azuis e Cidade das Máquinas, esse último codinome recebido em 1945 devido seu parque

industrial metalmecânico que ainda hoje se destaca no Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 4 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Panambi



Fonte: Imagem obtida no site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Panambi>. Acesso em: 14 de maio. 2016.

Com relação à Rede de ensino do referido município, essa compõe-se por escolas particulares, escolas públicas municipais, estaduais e federais. A Rede de Ensino Superior é composta por duas Instituições: a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), cuja reitoria se localiza no município de Ijuí e o Instituto Federal Farroupilha, cuja reitoria situa-se em Santa Maria.

A seguir, apresenta-se um quadro demonstrativo das etapas em cada Rede de Ensino em Panambi.

Quadro 1 - Demonstrativo das etapas em cada Rede de Ensino em Panambi

| Etapas de Ensino | Rede | | | |
|--------------------|-----------|----------|---------|------------|
| | Municipal | Estadual | Federal | Particular |
| Educação Infantil | 9 | 2 | - | 6 |
| Ensino Fundamental | 10 | 7 | - | 1 |
| Ensino Médio | - | 4 | 1 | 1 |
| Ensino Superior | - | - | 1 | 1 |
| Pós-graduação | | | 1 | 1 |

Fonte: Informações obtidas no site http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp. Acesso em: 03 de fev. 2017.

Com relação aos números do quadro cabe comentar que este valor representa, aproximadamente, o número de etapas de ensino que cada Rede possui, não o número real de escolas. Pois, uma mesma escola pode ofertar educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, e assim, aparecer em todas as etapas da Educação Básica. Outro exemplo pode ser mencionado com base nas informações da Rede Federal, ou seja, há apenas uma escola desta Rede no município, no entanto, ela aparece nas etapas do ensino médio, ensino superior e de pós-graduação.

Por meio do quadro podemos também constatar que, mesmo Panambi não sendo um município de grande porte, oferta todas as etapas de ensino, o que possibilita aos seus habitantes e das cidades vizinhas, a possibilidade de conclusão das diferentes etapas de ensino no próprio município e região.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPUS ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA

Sendo 01 (um) dos dez *campi* que compõe o Instituto Federal Farroupilha, o *Campus* Panambi teve sua portaria de autorização e funcionamento publicada no dia 29 de janeiro de 2010. Atualmente, está situado à Rua Erechim nº 860, no bairro Planalto do já mencionado município, em uma área total de 51,28 hectares, área doada pela Prefeitura Municipal no ano de 2008. Na ocasião da doação do espaço, a comunidade local elencou 05 (cinco) cursos como prioridade, de acordo com o arranjo econômico e produtivo do município e região: Curso Técnico em Agroindústria, Curso Técnico em Edificações, Curso Técnico em Química, Curso

Técnico em Sistemas de Telecomunicações e Curso Técnico em Pós-Colheita de Grãos.

Em 02 de agosto de 2010, o *campus* iniciou suas atividades com os Cursos Técnicos em Agroindústria, Edificações, Secretariado e Tecnologia em Sistemas para Internet (todos na modalidade Subsequente) e Edificações na modalidade PROEJA. Em 2011, iniciaram os cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química, Agricultura de Precisão (na modalidade Subsequente, no Centro de Referência de Não-Me-Toque, o qual é vinculado ao *Campus* Panambi), Licenciatura em Química e a Especialização em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

No 1º semestre de 2012, iniciaram-se os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, Controle Ambiental, Pós-Colheita de Grãos e Alimentos (na modalidade Subsequente) e o Curso de Alimentos na modalidade PROEJA. Em 2013, iniciou o curso de Especialização em Gestão Pública e, em 2014 a Especialização em Gestão Escolar.

No ano de 2016, teve início o Curso Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial, o Curso Superior em Tecnologia em Produção de Grãos e a Pós-graduação em Gestão da Tecnologia da Informação.

O quadro seguinte apresenta os cursos por nível e modalidades de ensino que o *campus* possui em 2017 e algumas informações dos mesmos.

Quadro 2 - Demonstrativo dos Cursos por nível e modalidade de ensino

| Níveis/ Modalidades | Cursos | Eixo Tecnológico | Número de Turmas | Total de Alunos | Transferências e cancelamentos de matrículas | Forma de Ingresso |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|---|------------------------------|
| Integrado | Manutenção e Suporte em Informática | Informação e Comunicação | 4 | 118 | 3 | Processo Seletivo |
| | Química | Controle e Processos industriais | 3 | 102 | 2 | Processo Seletivo |
| | Automação Industrial | Controle e Processos industriais | 2 | 61 | 2 | Processo Seletivo |
| PROEJA | Edificações | Infraestrutura | 3 | 55 | 4 | Processo Seletivo |
| Subsequente | Controle Ambiental | Ambiente e Saúde | 2 | 67 | 5 | ENEM |
| | Pós-Colheita de Grãos | Recursos Naturais | 2 | 71 | 5 | ENEM |
| | Edificações | Infraestrutura | 2 | 55 | 4 | ENEM |
| Superior | Tecnólogo em Sistemas para Internet | - | 3 | 93 | 4 | ENEM |
| | Licenciatura em Química | - | 4 | 92 | 10 | ENEM |
| | Tecnólogo em Produção de Grãos | - | 2 | 59 | 4 | ENEM |
| | Licenciatura em Ciências Biológicas | - | 3 | 75 | 5 | ENEM |
| Pós-graduação | Gestão da Tecnologia da Informação | - | 1 | 25 | - | Processo Seletivo |

Fonte: Informações obtidas junto ao Setor de Registros Acadêmicos do *Campus* Panambi, em Abril de 2017.

Com base no quadro é possível visualizar que os 12 (doze) cursos ofertados se organizam em 31 (trinta e uma) turmas, o que totaliza 873 (oitocentos e setenta e três) alunos matriculados em cursos presenciais. Somam-se a estes, 91 (noventa e um) alunos matriculados ao curso Técnico em Agronegócio na modalidade a distância e 14 (quatorze) alunos no Curso Técnico Concomitante em Nutrição e Dietética. Também podemos verificar que os cursos atuam nos eixos tecnológicos de Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Controle e Processos Industriais e Recursos Naturais.

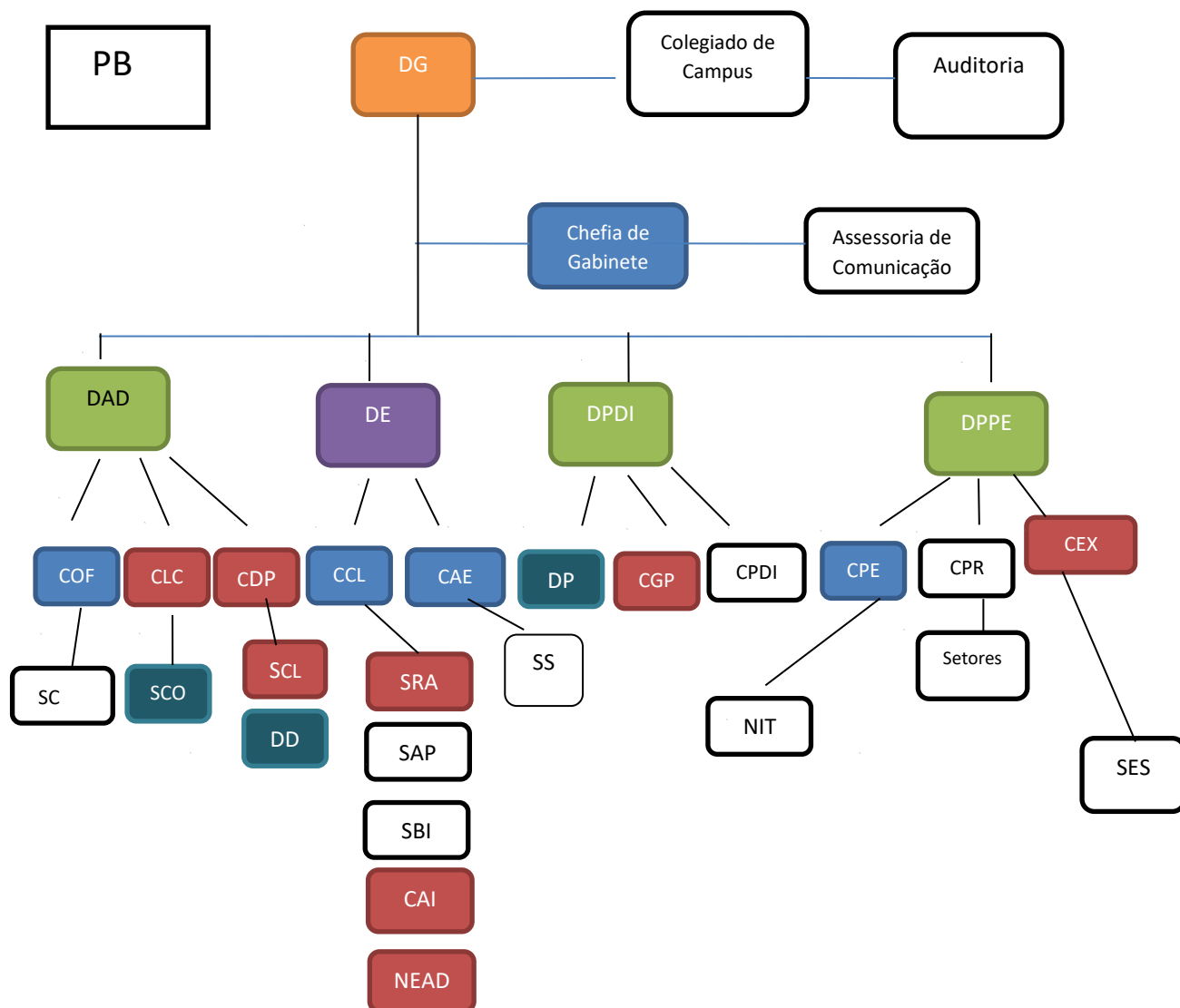
Quanto ao número de matrículas dos alunos nota-se que a grande maioria se encontra matriculada nos Cursos Integrados ao Ensino Médio e que, mesmo tendo mais opções de cursos, os cursos Superiores são os que possuem a mais alta taxa de transferências/cancelamentos de matrículas. É pertinente colocar, que os quantitativos de transferências consideradas se referem do mês de janeiro ao mês de junho de 2017 e, a forma de ingresso tomou-se por base as turmas ingressantes em 2017.

Podemos também visualizar que os alunos que ingressam em cursos Integrados ao Ensino Médio e PROEJA passam por um processo de seleção. Os primeiros, por meio de uma prova e, os segundos, selecionados por meio de uma ficha de inscrição, onde os critérios levados em consideração para a classificação são: idade, tempo fora da escola, forma de conclusão do Ensino Fundamental e renda.

Para o ingresso em cursos Subsequentes e Superiores é tomada por base a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os cursos de Pós-graduação os alunos realizam uma redação como forma de seleção. Caso as vagas dos cursos Subsequentes e Superiores não sejam preenchidas levando-se em conta a nota que o candidato obteve no ENEM, há segundas chamadas e, posteriormente, chamadas públicas, a fim de completar as vagas remanescentes.

No que se refere à organização das turmas, as 09 (nove) turmas dos Cursos Integrados ao Ensino Médio possuem aula nos turnos da manhã e da tarde (com exceção das terças e quartas-feiras, dias em que as aulas são somente no turno da manhã). Já os cursos Subsequentes, PROEJA e Superiores têm aulas à noite, com exceção do Curso Superior em Ciências Biológicas, cujas aulas são pelo turno da manhã. O curso de Gestão da Tecnologia da Informação está organizado com aulas quinzenais, nas sextas-feiras e sábados.

Para atender a contingência de cursos e alunos, o *Campus* Panambi conta com 01 (um) Diretor Geral, 59 (cinquenta e nove) servidores técnicos administrativos e 71 (setenta e um) professores de diferentes formações. Com o intuito de especificar os setores que integram o *campus* foi elaborado o organograma a seguir, sendo que as siglas de cada setor encontram-se no item Lista de Abreviaturas e Siglas. Já os professores serão caracterizados na próxima seção.

Figura 5 - Organograma do *Campus* Panambi

Fonte: Adaptação do Organograma do *campus*. Elaborado pela Autora.

A partir do organograma podemos verificar que o *Campus* Panambi possui diferentes setores, que além de contribuir para as questões administrativas do *campus*, voltam-se ao atendimento dos alunos e da comunidade externa. Verifica-se ainda, que cada setor está ligado diretamente a uma Direção, no caso do Setor de Apoio Pedagógico (SAP), setor que será detalhado posteriormente, devido à sua participação nessa pesquisa, está diretamente ligado à Direção de Ensino (DE) e à Coordenação Geral de Ensino (CGE).

Para atender a contingência dos 943 (novecentos e quarenta e três) alunos (presenciais e a distância), mais a comunidade local, o *campus*, por meio de seus

setores, tem funcionamento das 7h30min às 22h30min, sendo que alguns setores possuem portaria de funcionamento que os autorizam a atender 12 (doze) horas interruptas, o que faz com que os servidores ali lotados trabalhem sob regime de 30h semanais, ou seja, 6h diárias. Entre esses setores estão o Setor de Apoio Pedagógico (SAP), Setor de Registros Acadêmicos (SRA), Biblioteca (SBI), Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP), Setor de Estágio (SES), Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI) e Setor de Licitações e Contratos (SLC). Como critério para a autorização dessa portaria considerou-se o número de servidores de cada setor e a necessidade de atendimento ao público externo.

Ainda no que se refere à dinâmica de funcionamento da Instituição, para qualificar os trabalhos oferecidos aos alunos, bem como propiciar momentos de explanação de informações administrativas, troca de ideias e decisões coletivas, o turno da tarde da primeira quarta-feira de cada mês é destinado para reuniões gerais, onde todos os servidores e professores são convocados e/ou convidados a participar. Conforme necessidade, outras reuniões são marcadas no decorrer do mês.

Já na última quarta-feira do mês, também pelo turno da tarde, há reuniões organizadas pela Direção de Ensino, onde, além dos professores, todos os servidores ligados à Direção são convidados a participar. As reuniões apresentam pauta com assuntos relacionados a programações, informações, decisões e assuntos gerais ligados à mencionada Direção.

Também organizadas pela DE, mais CGE, SAP e Coordenações de Cursos acontecem as reuniões por cursos, seja para deliberar assuntos relacionados aos mesmos, conversar sobre as turmas, sobre problemas específicos de aprendizagem e comportamento dos alunos, bem como para avaliar o andamento do ano letivo. Paralelas a essas reuniões, de forma eventual, também acontecem durante o ano espaços de formação continuada a docentes e técnicos administrativos.

Ainda relacionado à organização do *campus*, como já comentado, às terças e quartas-feiras à tarde, os alunos dos Cursos Integrados não têm aula. Este horário “livre” é destinado às aulas de reforço, ou seja, espaço onde o aluno tem a oportunidade de tirar dúvidas com os professores e ter explicações complementares. Muitos alunos também utilizam este período para adiantar trabalhos, participar de eventos, realização de estágios etc.

Quanto à estrutura física, o *campus* possui 51,28 hectares distribuídas entre reserva de Área de Preservação Permanente (APP)²², áreas de produção (soja, trigo, aveia, erva mate e pomar) e estrutura física. A área construída é distribuída em 04 (quatro) prédios centrais e pavilhões onde estão instalados o almoxarifado, laboratórios de Análise de Grãos e Sementes, Edificações e Automação Industrial. Sendo que, o *campus* ainda possui um Ginásio de esportes, academia ao ar livre e refeitório.

O primeiro prédio é destinado a abrigar os setores discriminados no organograma, as salas dos professores, biblioteca, área de convivência para os servidores, central de telefone, Centro acadêmico e Grêmio Estudantil, Sala multifuncional e a Coordenação do PRONATEC.

O segundo prédio tem como finalidade localizar os laboratórios, ou seja, 05 (cinco) laboratórios de Informática, 03 (três) laboratórios de Química, 01 (um) laboratório de Microbiologia, Alimentos e Física, 02 (dois) laboratórios de Biologia, 03 (três) salas de aulas, sala dos Técnicos em Química, Sala do PIBID e o Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

O terceiro prédio é composto de 12 (doze) salas de aulas, sala de convivência dos alunos, 01 (um) auditório, 01 (uma) sala de desenho, Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e o Setor de Saúde (SS). Já o quarto prédio, inaugurado em março de 2017, tem a finalidade de abrigar professores e alunos dos cursos de Produção de Grãos e Pós-colheita.

Com essa estrutura e organização, o *Campus* Panambi, dentro de seu arranjo administrativo e pedagógico vem procurando contribuir com o desenvolvimento local e regional, seja pelos cursos mencionados, seja pela realização de trabalhos conjuntos em diversas áreas, tais como: educação, serviços gerais, projetos de pesquisa, trabalhos de extensão, entre outros. Assim, procura, cada vez mais, estar inserido na comunidade local e regional, buscando opiniões e parcerias de trabalho a fim de qualificar-se e cumprir com sua função social.

²² Segundo o atual Código Florestal, Lei Nº 12.651/12, Art. 3º- Para os efeitos desta lei, entende-se por: (...) II - Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.

4.4 DESCRIÇÃO DO SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO (SAP) DO *CAMPUS*

O Setor de Apoio Pedagógico (SAP), como visualizado no organograma, está diretamente ligado à Direção de Ensino (DE), sendo que a mesma é conduzida por uma professora, licenciada em Física. Tal Direção, de acordo com o Regulamento das atribuições dos Setores e serviços da Pró-reitora de Ensino (PROEN), tem por finalidade planejar, orientar, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica da Instituição, bem como implementar políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas, graus e modalidades da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (IFFar, 2013).

Além da DE, o Setor de Apoio Pedagógico está vinculado à Coordenação Geral de Ensino (CGE) que está sob responsabilidade de um professor com formação em Ciências da Computação. A referida Coordenação é a substituta legal da Direção de Ensino e a ela compete colaborar para a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução da política educacional do Instituto Federal Farroupilha e pelo diálogo direto com as demais instâncias administrativas do *campus* (IFFar, 2013).

No que se refere ao SAP, esse é composto por 05 (cinco) Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs). De acordo com o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/MEC²³, o Técnico em Assuntos Educacionais tem por requisito de qualificação para ingresso no cargo, curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas e tem como principais funções: acompanhar a proposta pedagógica da Instituição, auxiliar no desenvolvimento e operacionalização de atividades acadêmicas dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, atendendo sempre aos princípios da legalidade e da eticidade, norteado pelo regimento geral e estatutário da Reitoria da Instituição a que pertence (BRASIL, 2005, n.p).

Quanto à lotação dos TAEs no Setor de Apoio Pedagógico (SAP), salienta-se que esta organização foi decidida pela gestão do *campus*, já que o referido cargo em outros *campi* do mesmo Instituto, é utilizado em setores como o Setor de Registros Acadêmicos (SRA), Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), Setor de Estágios (SES) e Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), entre outros. No entanto, no referido *campus*, julgou-se pertinente que os mesmos ficassem lotados no SAP

²³ A sigla CGGP/SAA/MEC corresponde à Coordenação Geral de Gestão de Pessoas/Subsecretaria de Assuntos Administrativos do Ministério da Educação.

devido à formação em Licenciatura que todos possuem (exigência para ingressar no cargo) e pela experiência que todos têm com a docência, característica que contribui pela função estabelecer contato direto com os professores.

Quanto à organização do Setor, na incumbência de dar suporte pedagógico aos professores e alunos do *campus*, foi organizado que cada TAE ficasse responsável pelo acompanhamento pedagógico de determinado nível e/ou modalidade de ensino. Tal organização foi definida em conjunto entre SAP, DE e CGE em razão das características pessoais, formação inicial, experiências anteriores, bem como pelo horário que cada servidor exerce suas atividades, já que o Setor atende 15h ininterruptas.

Desse modo, organizou-se que 02 (dois) Técnicos em Assuntos Educacionais fossem responsáveis em acompanhar os cursos Superiores, outro os cursos Subsequentes, EAD e Pós-graduação, e 02 (duas) pessoas pelos cursos Integrados (devido ao grande número de alunos), sendo que 01 (uma) dessas pessoas também acompanha os cursos PROEJA.

É pertinente colocar que, o fato do Setor se organizar assim, não quer dizer que demandas que surgem diariamente não sejam atendidas caso o servidor “responsável” não estiver, contudo, professores e alunos têm conhecimento dessa organização e sempre que precisam de algo específico a um determinado curso e/ou nível e modalidade de ensino, buscam subsídio em tal pessoa.

Com relação às atribuições do SAP, o mesmo Regulamento utilizado para especificar as atribuições da DE e CGE, coloca que o SAP é o setor responsável pelo atendimento primário às solicitações de demanda pedagógica. É constituído por servidores que, por natureza das funções do concurso público, serão ligados ao ensino, tendo como membros servidores, Técnicos Administrativos em Educação no exercício das funções de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais (IFFar, 2013).

Ainda no que confere à organização do Setor, como já mencionado, cada TAE é responsável por um nível e/ou modalidade de ensino, neste sentido, juntamente com as Coordenações dos Cursos busca orientar os docentes em aspectos pedagógicos e legais, bem como, atuar no intuito de orientar os alunos no que diz respeito ao excesso de faltas, problemas disciplinares, de aprendizagem, dificuldades em se habituarem na Instituição etc. Além disso, também em conjunto com as Coordenações dos Cursos elaboram e revisam os Projetos Político-

Pedagógicos dos Cursos (PPCs) orientam e analisam o preenchimento dos planos de ensino e os diários de classe (cadernos de chamada) ao término dos semestres e anos letivos.

Também faz parte cotidiana do Setor a organização de reuniões, sejam elas por cursos, setores ligados ao Ensino, para docentes, pais ou de formação, bem como, atividades de rotina como: organizar horários, atualizar e repassar informações de cunho organizacional, preencher planilhas, atendimento de pais etc.

Tendo em vista as atribuições mencionadas podemos inferir que as atribuições dos TAEs se assemelham muito com as atribuições de um Coordenador Pedagógico e o SAP assemelha-se a uma Coordenação Pedagógica.

Quanto aos professores, atualmente, o *campus* conta com 71 (setenta e um) docentes de diferentes áreas. Para especificá-los, foi elaborado um quadro onde buscamos sistematizar o regime de trabalho, titulação, as áreas de formação, período de ingresso no *Campus* Panambi e modalidades e/ou níveis de ensino que atuam (tomando por base o ano de 2017). Optou-se em utilizar o presente quadro nesta seção, pois os professores estão diretamente ligados ao SAP na realização de suas atividades no *campus*.

Quadro 3 - Demonstrativo dos professores do *campus*

(continua)

| Identificação dos Professores | Regime de Trabalho | Titulação | Área de formação | Ingresso no <i>campus</i> | Níveis / modalidades de atuação |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------|-------------------------|----------------------------------|--|
| 1 | DE | Msc. | Matemática | 06/01/2016 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 2 | DE | Msc. | Biologia | 18/03/2015 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 3 | DE | Dr. | Eng. Agrônômica | 15/01/2014 | Subsequentes e superiores |
| 4 | DE | Msc. | Química | 29/01/2010 | Superiores, Direção de Ensino |
| 5 | DE | Dr. | Química | 02/09/2010 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 6 | DE | Dr. | Química | 24/07/2014 | Integrados, e superiores |
| 7 | DE | Msc. | Pedagogia | 29/01/2010 | Pós-Graduação e Direção Geral |
| 8 | DE | Msc. | Matemática | 13/02/2017 | Integrados e superiores |
| 9 | Subs. (40h) | Esp. | Administração | 13/02/2017 | Integrados, subsequentes, superiores e pós-graduação |
| 10 | DE | Msc. | Letras e Literatura | 04/08/2014 | Integrados, PROEJA, subsequentes e superiores |
| 11 | Subs.(40 h) | Msc. | Química | 13/02/2017 | Integrados, PROEJA, subsequentes e superior |
| 12 | DE | Msc. | Ciências Biológicas | 09/05/2013 | Subsequentes e superiores |
| 13 | DE | Dr. | Ciências Biológicas | 20/03/2013 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 14 | DE | Msc. | Pedagogia | 27/02/2012 | Superiores e Pós-graduação |
| 15 | DE | Msc. | Informática | 07/02/2011 | Integrados e superiores |
| 16 | Subs.(40 h) | Esp | Engenharia Civil | 03/03/2016 | PROEJA e subsequentes |
| 17 | DE | Esp. | Administração | 24/07/2014 | Afastamento |

Quadro 3 - Demonstrativo dos professores do *campus*

(continuação)

| | | | | | |
|----|-------------|------|-------------------------|------------|--|
| 18 | DE | Esp. | Engenharia Civil | 21/02/2011 | PROEJA e subsequentes |
| 19 | DE | Esp. | Engenharia Mecânica | 15/10/2014 | Integrados, PROEJA e subsequentes |
| 20 | DE | Msc. | Sistemas de Informação | 28/07/2014 | Superiores |
| 21 | DE | Msc. | História | 11/01/2011 | Integrados, PROEJA e Pós-graduação. |
| 22 | DE | Msc. | Ciência da Computação | 15/08/2014 | Integrados e Superiores |
| 23 | DE | Dr. | Pedagogia | 29/02/2012 | Superior e Pós-graduação |
| 24 | DE | Msc. | Arquitetura e Urbanismo | 14/07/2010 | Afastamento |
| 25 | DE | Msc. | Matemática | 16/02/2016 | Integrados, PROEJA e subsequentes |
| 26 | DE | Msc. | Química | 05/08/2014 | Integrados e Superiores |
| 27 | DE | Msc. | Letras/espanhol | 04/08/2014 | Afastamento |
| 28 | DE | Msc. | Sociologia | 10/10/2015 | Integrados e PROEJA |
| 29 | Subs.(40 h) | Dr. | Biologia | 13/02/2017 | Integrados, PROEJA e superiores |
| 30 | DE | Dr. | Ciências Biológicas | 04/08/2014 | Integrados e superiores |
| 31 | DE | Dr. | Educação Especial | 13/02/2017 | Superiores |
| 32 | DE | Msc. | Engenharia Elétrica | 28/06/2010 | Integrados e PROEJA |
| 33 | DE | Msc. | Educação Física | 24/06/2010 | Integrados |
| 34 | DE | Msc. | Matemática | 29/01/2010 | Integrados, subsequentes e superiores. |

Quadro 3 - Demonstrativo dos professores do *campus*

(continuação)

| | | | | | |
|----|-------------|-----------|--------------------------|------------|---|
| 35 | Subs.(40 h) | Msc. | Analista de Sistemas | 13/02/2017 | Integrados e Superiores |
| 36 | DE | Msc. | Arquitetura e Urbanismo | 26/08/2014 | PROEJA, subsequente |
| 37 | DE | Msc. | Tecnologia dos Alimentos | 01/03/2010 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 38 | DE | Msc. | Letras/português | 25/02/2015 | Integrados, subsequentes e superiores |
| 39 | DE | Msc. | Educação Física | 30/01/2014 | Integrados e PROEJA |
| 40 | DE | Msc. | Química | 05/07/2010 | Afastamento |
| 41 | Subs.(40 h) | Msc. | Letras/português | 17/02/2016 | Integrados, PROEJA e subsequentes |
| 42 | DE | Graduação | Física | 16/03/2015 | Integrados |
| 43 | DE (20h) | Msc. | Direito | 01/09/2014 | Subsequentes e superiores |
| 44 | DE | Msc. | Informática | 24/07/2014 | Integrados e Superiores |
| 45 | DE | Dr. | Engenharia Civil | 17/02/2011 | Afastamento |
| 46 | DE | Msc. | Engenharia Mecânica | 05/07/2011 | Integrados e subsequentes |
| 47 | DE | Dr. | Química | 26/07/2010 | Integrados e superiores |
| 48 | DE | Dr. | Biologia | 10/01/2016 | Integrados, PROEJA, subsequentes e superiores |
| 49 | DE | Dr. | Artes | 16/06/2010 | Integrados e PROEJA |
| 50 | Subs.(40h) | Msc. | Matemática | 08/05/2015 | Integrados e PROEJA |
| 51 | DE | Espec. | Química | 04/05/2015 | Integrados, PROEJA e subsequente |
| 52 | DE | Msc. | Matemática | 21/06/2010 | PROEJA, subsequente e superiores |

Quadro 3 - Demonstrativo dos professores do *campus*

(conclusão)

| | | | | | |
|----|-------------|------|-------------------------|------------|--|
| 53 | DE | Msc. | Informática | 10/03/2011 | Afastamento |
| 54 | DE | Msc. | Letras/português | 18/02/2013 | Afastamento |
| 55 | DE | Msc. | Enge. Agrônômica | 03/12/2014 | Subsequente |
| 56 | DE | Dr. | Química | 15/08/2014 | Afastamento |
| 57 | DE | Dr. | Física | 29/01/2010 | Integrados, PROEJA, superiores e pós-graduação |
| 58 | DE | Dr. | Agronomia | 25/03/2013 | Subsequente e superiores |
| 59 | DE | Msc. | Informática | 16/08/2010 | Integrados e superiores |
| 60 | DE | Msc. | Geografia | 07/02/2011 | Integrados, PROEJA e Pós-graduação |
| 61 | DE | Msc. | Letras/Inglês | 18/02/2013 | Integrados, PROEJA, subsequente e superiores |
| 62 | DE | Dr. | Informática | 04/08/2014 | Integrados e Superiores |
| 63 | DE | Msc. | Filosofia | 22/07/2014 | Integrados e PROEJA |
| 64 | DE | Msc. | Eng. Agrícola | 24/07/2014 | Subsequente e Superiores |
| 65 | Subs.(40 h) | Esp. | Arquitetura e Urbanismo | 01/08/2016 | Subsequentes e PROEJA |
| 66 | Subs.(20 h) | Esp. | Física | 07/03/2017 | Subsequente, integrados e PROEJA |
| 67 | Subs.(40 h) | Msc. | Pedagogia | 13/03/2017 | Superior |
| 68 | Subs.(20 h) | Msc. | Sistemas de Informação | 13/02/2017 | Subsequente, superiores e PROEJA |
| 70 | Subs.(20 h) | Esp. | Geografia | 13/02/2017 | Integrados e Subsequentes |
| 71 | DE | Dr. | Química | 14/02/2011 | Integrados e Superior |

Fonte: Elaborado pela Autora.

Por meio do quadro, percebe-se que o *Campus* Panambi possui professores de diferentes áreas e que muitos são oriundos de cursos de bacharelado. Quanto ao ingresso no *campus* verifica-se que a maioria dos professores tem menos de 05 (cinco) anos de inserção no *campus*, e quiçá na EPT, o que aliada à atuação em, ao menos 02 (dois) níveis e/ou modalidades de ensino, pode causar inúmeras dificuldades à prática docente. Evidenciamos ainda que praticamente todos os professores deste contexto possuem título de Mestre e/ou Doutor, 09 (nove) professores são especialistas e apenas 01 (um) tem somente o curso de Graduação.

Outra constatação, é que a grande maioria dos professores possui dedicação exclusiva (DE), ou seja, não podem exercer outra atividade remunerada e que a maioria exerce suas atividades sob regime de 40h e são efetivos, o que compreendemos ser positivo, pois possibilita uma menor rotatividade de professores na Instituição.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos o objetivo da pesquisa, o problema proposto, bem como as questões de pesquisas derivadas do problema para, em seguida, destacarmos os procedimentos metodológicos que consideramos adequados à nossa proposta, especificando as fontes de informações, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise utilizados.

5.1 OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Com a intenção de termos como **produto** desse trabalho a sinalização de diretrizes que poderão orientar o acolhimento de professores iniciantes do IFFar - *Campus* Panambi, essa pesquisa teve por **objetivo** compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo Setor de Apoio Pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no referido contexto.

Como **problema**, definimos a seguinte questão: De que maneira as demandas evidenciadas no trabalho de professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi podem orientar às ações de trabalho do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) dessa mesma Instituição?

De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, o problema foi desmembrado em **questões** mais específicas, a saber:

- 1) Como se caracteriza o trabalho dos professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi?
- 2) Como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais que compõem o Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFar - *Campus* Panambi?
- 3) Que demandas são pertinentes ao Setor de Apoio Pedagógico na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi?

Para buscar respostas as questões e, conseqüentemente, ao nosso problema de pesquisa e termos nosso objetivo alcançado, foi preciso estabelecer um caminho. Para tanto, no próximo item apresentaremos a natureza da pesquisa, bem como, os procedimentos metodológicos que orientaram o seu desenvolvimento, o processo de coleta e de análise das informações.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta parte do texto apresentamos alguns elementos que ajudam a situar nossa pesquisa de acordo com os pressupostos da pesquisa pedagógica com abordagem qualitativa, a qual caracterizamos nossa investigação.

No que tange à pesquisa pedagógica, de acordo com Lankshear; Knobel (2008, p.18), a mesma refere-se ao “envolvimento pesquisador na atividade de pesquisa e no próprio aprimoramento profissional”. Complementam ainda, colocando que a pesquisa pedagógica não se refere apenas às situações de pesquisadores investigando sobre suas próprias salas de aula, mas sim, qualquer situação na qual se possa obter, analisar e interpretar informações pertinentes às ações desenvolvidas pelo pesquisador (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

De acordo com esse entendimento, os autores identificam os pesquisadores pedagógicos como profissionais que:

[...] não necessariamente estejam em sala de aula, mas que estejam envolvidos, individualmente ou em grupos, em investigação auto motivada e autogerada, sistemática e informada, visando aprimorar sua prática profissional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 18).

Conforme as considerações dos autores, entendemos que a pesquisa pedagógica, além de visar à investigação, busca também o aprimoramento profissional, da mesma forma que a investigação não necessariamente precise ocorrer ou estar focada na sala de aula, tampouco o pesquisador estar inserido em uma. Mediante tais características, entendemos que nossa investigação pode ser caracterizada como uma pesquisa pedagógica.

Quanto às pesquisas de natureza qualitativa, elas partem da ideia de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p.72).

Ou seja, a relevância dos respectivos estudos não está na comprovação estatística, mas sim, na compreensão de fenômenos e problemas gerados nas interações sociais e constituídos por uma rede de aspectos que as condicionam.

Além disso, nas pesquisas dessa natureza considera-se necessário para a compreensão do homem-social, “um mergulho em interações situacionais, nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.29). Assim, esse tipo de pesquisa:

[...] busca procedimentos de investigação que imputem um caráter de rigor e confiabilidade às investigações que têm como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço (GAMA; TERRAZAN, 2015, p.83).

Da mesma forma, é fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado e que não se reduza apenas à coleta de falas e discursos dos pesquisados. Conforme Ghedin; Franco (2011) deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outros.

Em relação à coleta de dados e informações²⁴ se fez necessário instrumentos previamente elaborados, para que pudéssemos obter informações pertinentes ao nosso trabalho. Tais informações foram primordiais, pois, a partir das considerações e necessidades apontadas pelos colaboradores da pesquisa é que nosso objetivo foi alcançado e o produto construído.

A utilização da ideia da construção foi importante na perspectiva de que não fomos à campo buscar informações prontas, cristalizadas e imutáveis, mas sim, com o intuito de compreendermos determinados aspectos. Como expõe Charmaz (2009, p.24-25), “construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, perspectivas e práticas de pesquisa”.

Em outras palavras, houve a construção de teorias, tendo em vista, as informações coletadas, o que significa que essas informações “formaram a base da nossa teoria e a análise desses dados originaram os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009, p.15).

²⁴ Este item será detalhado no item 5.3 Fontes e Instrumentos para a coleta de Informações.

5.3 FONTES E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Considerando nosso objetivo, definimos como fontes de informações os seguintes sujeitos:

- Professores do *Campus* Panambi - o critério utilizado para a seleção dos professores foi o ano de ingresso no *campus*, ou seja, o ano de 2016, o que totalizou 06 (seis) professores.
- Servidores do Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do *campus*, o que totalizou 04 (quatro) pessoas.

Quanto aos professores participantes da pesquisa, os mesmos são de diferentes áreas: Licenciatura em Matemática (2), Licenciatura em Química (2), Licenciatura em Letras/português (1) e Engenharia Civil (1), sendo que 01 (uma) professora é especialista, 03 (três) são Mestres e 02 (dois) são Doutores.

No que se refere ao ingresso dos professores, todos ingressantes no *campus* no ano de 2016, 04 (quatro) passaram por um processo de seleção no início de 2016, pois são substitutos, 01 (uma) ingressou por meio de remoção de outro *campus* do IFFar, e outro foi nomeado.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, o fato dos mesmos terem ingressado no *campus* em 2016 não significa que não possuem experiência docente anterior ao ingresso no IF, pois:

- 3 (três) professores possuem de 03 (três) a 05 (cinco) anos de experiência docente anterior ao IFFar.
- 1 (um) professor possui entre 08 (oito) a 10 (dez) anos.
- e 2 (dois) professores possuem de 11 (onze) a 15 (quinze) anos de experiência docente.

No que tange à carga horária, todos os professores trabalham sob regime de 40 horas na Instituição, sendo que apenas 02 (dois) em regime de dedicação exclusiva. A carga horária em sala de aula varia de 12 (doze) a 18 (dezoito) horas semanais e todos atuam em, ao menos dois níveis e/ou modalidades de ensino. Para exemplificar os níveis e modalidades de atuação dos participantes da pesquisa, elaboramos o seguinte quadro, sendo utilizado codinomes para se referir aos professores:

Quadro 4 - Níveis e modalidades de atuação dos participantes da pesquisa

| Professor | Níveis e modalidades de atuação em 2016 | Níveis e modalidades de atuação em 2017 |
|------------------|--|--|
| Angélica | Integrado, subsequente e superior | Integrado, subsequente e superior |
| Bela | Integrado, subsequente e superior | Integrado e PROEJA |
| Carina | PROEJA e subsequente | PROEJA e subsequente |
| Eliana | Integrado, subsequente e superior | Integrado, subsequente e superior |
| Janaína | Integrado, subsequente e superior | Integrado, subsequente e superior |
| Márcio | Integrado, PROEJA, subsequente e superior | Integrado, subsequente e superior |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos servidores do Setor de Apoio Pedagógico, como já destacado no item 4.4, esses realizam uma carga horária de 30 (trinta) horas semanais, visto o atendimento de 15 (quinze) horas ininterruptas do Setor. Quanto às suas formações, são formados em Ciências Biológicas com mestrado em Educação, História com mestrado em História, Letras/espanhol com mestrado em Literatura e História com mestrado em Educação nas Ciências.

Em relação à inserção dos profissionais no Setor e, novamente referendando as fases na carreira apontadas por Huberman (2000), podemos dizer que todos os TAEs se encontram na fase de entrada na carreira, tendo em vista que todos estão a menos de 03 (três) anos no Setor e, conseqüentemente, atuando em funções de assessoria e acompanhamento pedagógico.

Nossas duas fontes de informações, professores e servidores do Setor de Apoio Pedagógico foram necessárias, tendo em vista, que necessitávamos compreender como o trabalho docente e as atividades realizadas pelo Setor de Apoio Pedagógico se constituem nesse contexto. Ambas as fontes tiveram a liberdade em colaborar ou não com a pesquisa, para isso, foram esclarecidos das intensões da mesma e puderam contar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (APÊNDICES B e C). Além disso, utilizamos no decorrer do trabalho codinomes para se referir aos sujeitos envolvidos, sendo que os professores foram identificados como:

- Professora Angélica;

- Professora Bela;
- Professora Carina;
- Professora Eliana;
- Professora Janaína;
- Professor Márcio.

Já os servidores do SAP, foram identificados por:

- TAE Carolina;
- TAE Fábio;
- TAE Keiti;
- TAE Rodrigo.

Quanto aos instrumentos para coleta de informações, os mesmos foram selecionados de acordo com as fontes de informações, sendo que utilizamos entrevistas individuais com os 06 (seis) professores que iniciaram as atividades docentes no *Campus* Panambi no ano de 2016 e Grupo focal com os servidores do Setor de Apoio Pedagógico.

Tais instrumentos foram utilizados de forma articulada por compreendermos que nenhum deles poderia garantir isoladamente a coleta de informações, sendo que, os relatos foram utilizados de forma literal. A seguir, apresentamos uma breve descrição sobre cada um dos instrumentos e no item 5.4 descrevemos como eles foram utilizados.

5.3.1 Entrevistas

Por meio das entrevistas buscamos verificar os desafios que os professores iniciantes sentiram ao iniciarem suas atividades no *campus* Panambi, características acerca do trabalho docente, bem como informações sobre o acompanhamento pedagógico realizado pelo SAP do referido *campus*. A escolha pela entrevista como um dos instrumentos de coleta ocorreu devido à importância que atribuímos ao contato direto com os sujeitos dos quais desejávamos obter informações.

De acordo com Richardson (1999, p. 207) o termo entrevista:

[...] é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Num sentido amplo podemos dizer que as entrevistas consistem em uma conversa entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2006).

Em consonância a essa ideia Lankshear; Knobel (2008, p. 171) colocam que as entrevistas são “interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder essas questões”.

Para a realização das entrevistas entendemos ser adequando ter algo pré-definido, ou seja, um guia do que se pretende questionar e informações a se obter. Contudo, o respectivo instrumento não deve ser entendido como algo rígido e imutável. Sobre essa questão, Lankshear; Knobel (2008) colocam que as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Partindo das características de cada uma, em nosso trabalho usamos entrevistas semiestruturadas, ou seja:

As entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

Quanto aos registros das entrevistas Lankshear; Knobel (2008) trazem que elas podem ser registradas de 03 (três) maneiras principais: anotações, gravação em áudio e gravação em vídeo. Complementam ainda, que devem ser transcritas e registradas, para posterior organização, análise e interpretação.

Em nosso trabalho, optou-se pelo uso do gravador, sendo que a organização, análise e interpretação foi embasada na técnica da categorização temática ou codificação, ancorada na perspectiva da Teoria Fundamentada²⁵ de Charmaz (2009).

²⁵ A técnica da categorização temática ou codificação e aspectos da Teoria Fundamentada estão explicitados no item 5.5 - Organização, Tratamento e Análise das informações coletadas.

5.3.2 Grupos Focais

No que se refere à realização de grupos focais é pertinente colocar que a pesquisa que se utiliza de grupos focais “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” (GATTI, 2005).

Conforme Zambon (2015, p. 143) esse instrumento de coleta de informações baseia-se:

Na análise da interação entre participantes diante dos estímulos do moderador/pesquisador. Não se trata de realizar uma espécie de "entrevista coletiva", na qual a mesma questão é respondida por cada participante por vez. Ao invés disso, trata-se de estimular a interação do grupo e conduzir a discussão de modo a garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o moderador/pesquisador.

Sendo assim, a referida técnica nos permite obter informações de um número considerável de sujeitos utilizando o mesmo espaço, o mesmo momento e verificarmos como o grupo se posiciona sobre determinadas questões, suas fragilidades etc.

Como objetivo, visa reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Busca ainda colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre um tema (BARBOUR, 2009). No caso específico dessa pesquisa, coletar informações que pudessem trazer maior clareza sobre o entendimento e percepções que os servidores do Setor de Apoio Pedagógico do *Campus* Panambi têm sobre o trabalho realizado no e pelo Setor.

Assim, como mencionado para as entrevistas é imprescindível registrar tal momento, a fim de aproveitar melhor este espaço de discussão e direcionar as interlocuções conforme interesse do trabalho. Tal registro pode ocorrer durante a realização do grupo focal com o auxílio de anotações, gravação em áudio e gravação em vídeo. Ou ainda após, com o que Lankshear; Knobel (2008, p.194) denominam de anotações *post facto*, ou seja, “registros escritos feitos logo após o evento, no qual foi impossível ou não se quis registrar algo durante o processo”. Em

nosso trabalho, para que pudéssemos melhor aproveitar as contribuições dos envolvidos optou-se pelo uso do gravador e de anotações *post facto*. Para a organização, análise e interpretação das informações, também nos embasamos em pressupostos da teoria fundamentada de Charmaz (2009).

5.4 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA E COLETA DE INFORMAÇÕES

Nesta seção, descreveremos como foi realizada a coleta de informações, mediante a utilização dos instrumentos já apresentados. É pertinente colocar que, mesmo eu estando inserida no contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, antes de iniciar a coleta de informações, o Diretor Geral do *campus* foi procurado para receber a carta de apresentação, enviada pela orientadora deste trabalho (APÊNDICE D) e para ter ciência das intenções da pesquisa. Passado esse contato, iniciou-se a coleta de dados com as entrevistas e com a realização do grupo focal.

5.4.1 Realização das Entrevistas

Para a realização das entrevistas, inicialmente, realizamos contato com os 07 (sete) professores ingressantes no *campus* em 2016, a fim de explicarmos a proposta de pesquisa e convidá-los a participar. Após esse contato, 01 (uma) professora nos procurou para informar que devido as suas atividades do doutorado estaria sem tempo para colaborar com a pesquisa. Mesmo argumentando que poderíamos marcar um horário em que ela estivesse mais “livre”, a mesma disse que, no momento, não gostaria de participar, então, passamos a contar com 06 (seis) professores para a coleta de informações.

Posteriormente, com os que aceitaram participar da pesquisa marcamos individualmente as entrevistas, sendo que as mesmas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2016, nas próprias dependências do *campus*. Para a realização das entrevistas, utilizamos a sala da Coordenação Adjunta do PRONATEC e salas de aula nos momentos em que estavam desocupadas, assim, nenhuma entrevista foi realizada fora do espaço do *campus*.

Os roteiros de entrevistas utilizados (APÊNDICE E) continham um conjunto de questões organizadas por blocos, sendo que cada bloco apresentava focos

específicos, a saber: bloco I: questões voltadas à inserção dos professores no *campus*, bloco II: com questões voltadas ao trabalho docente, bloco III: com questões relacionados aos setores do *campus*, em especial, ao SAP e o bloco IV denominado de aspectos gerais.

Apesar de existir um roteiro de questões a serem seguidas coube à pesquisadora a sensibilidade de conduzir a discussão, formulando, quando necessário, perguntas para explorar um determinado enunciado, solicitando mais detalhes, modificando a ordem e a formulação das questões, reduzindo ou acelerando o ritmo, caso isso fosse percebido como necessário.

De modo a permitir que a pesquisadora permanecesse atenta ao entrevistado e ao seu relato, apenas pequenas anotações foram realizadas durante a entrevista para lembrar de questões já discutidas ou de questões que precisavam de aprofundamento, por exemplo. Assim, para registro da conversa foi utilizada unicamente a gravação do áudio com o uso de celular, sempre com a concordância prévia dos entrevistados. Após a transcrição das entrevistas, os professores também tiveram acesso à transcrição para que pudessem ler, retirar ou acrescentar algo, caso achassem necessário.

5.4.2 Realização do Grupo Focal

Para a realização do grupo focal, inicialmente contatamos com os servidores do Setor Pedagógico, a fim de explicarmos detalhadamente a proposta de pesquisa. Esse contato ocorreu em uma reunião do Setor, na qual todos estavam presentes, sendo que logo após a explanação marcamos a realização de um grupo focal, quantidade considerada suficiente pela pesquisadora, tendo em vista as informações que pretendia obter.

Fizeram parte do grupo focal realizado na sala de reuniões da Direção de Ensino os 04 (quatro) Técnicos em Assuntos Educacionais que compõem o Setor Pedagógico do *campus*, bem como a pesquisadora. Para a realização desse momento, realizado no dia 08 de dezembro de 2016 pelo turno da tarde, tivemos a autorização da Coordenação Geral de Ensino, chefia imediata do SAP, para realizarmos em horário de trabalho. Portanto, o Setor foi fechado por cerca de 1h30min para a realização do mesmo.

No que se refere à realização desse momento utilizamos a dinâmica de usar fichas com questões ou frases para nortear a conversa com assuntos relacionados a função e ao dia a dia do SAP (APÊNDICE F). Apesar da utilização das fichas coube à pesquisadora a sensibilidade de conduzir a discussão, formulando, quando necessário, perguntas para explorar aspectos interessantes ou procurando dirigir a fala para aqueles que menos se manifestavam.

Além das fichas utilizamos o celular para fazer a gravação do áudio e anotações *post facto*, para registrarmos algumas percepções.

Após a transcrição do grupo focal, os integrantes do SAP tiveram acesso ao texto transcrito, para que pudessem ler, retirar ou acrescentar algo que achassem necessário.

5.5 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Para procedermos à análise das informações coletadas, inicialmente fizemos a transcrição e categorização das informações de modo a identificarmos os significados e relações entre elas, na busca de respostas às questões e ao problema de pesquisa, e assim elaborarmos as conclusões referentes ao trabalho.

Nesse processo mantivemos um cuidado permanente para não “forçar” os dados, ou seja, não os analisar segundo nossos pré-conceitos mantendo a imparcialidade e a sensibilidade para perceber os sentidos e significados dos discursos dos professores e servidores do SAP.

Sobre esse processo Lankshear; Knobel (2008, p. 39) mencionam que “*análise* diz respeito a descobrir o que há dentro dos dados que coletamos e que nos parece importante, e *interpretação* tem a ver com o que isso “implica” ou “significa” para a questão ou o problema”.

Os autores enfatizam ainda que a “análise dos dados é o processo de organizar as peças de informação, identificando suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças etc.) e interpretá-las” (LANKSHEAR; KNOBEL 2008, p. 223).

Em outras palavras, os pesquisadores procuram encontrar mais do que está na superfície dos dados. Para isso, depois de transcrever os dados criam categorias de análise, que se destacam ou pareçam relevantes para suas questões de

pesquisa. Vale ressaltar, que as categorias iniciais podem não abranger totalmente o que se pretende investigar, sendo necessário adicionar novas categorias ao longo das análises.

No que se refere à análise dos dados coletados, todas as gravações em áudio foram transcritas. No total, tivemos pouco mais de 04 (quatro) horas de gravações (1h30min do grupo focal e 2h35min das entrevistas), o que gerou um conjunto de documentação em texto com cerca de 70 (setenta) páginas.

Para proceder à análise das informações utilizamos a técnica da categorização temática ou codificação ancorada na perspectiva da Teoria Fundamentada de Charmaz (2009). A Teoria Fundamentada é baseada no uso de categorias geradas a partir das informações coletadas, sem desconsiderar, é claro, que aportes conceituais do pesquisador são levados para a coleta e para a análise das informações. Na Teoria Fundamentada, o pesquisador constrói os códigos com base no que observa nos dados.

A codificação é a primeira etapa para passarmos dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações. Segundo a perspectiva que estamos utilizando:

Codificar significa associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados (CHARMAZ, 2009, p.16).

Conforme Charmaz (2009, p. 70) “a codificação na Teoria Fundamentada gera os ossos da análise. E a integração teórica agregará esses ossos para formar um esqueleto de trabalho”. Sendo assim, entendemos que a codificação representa mais do que um começo, ela define a estrutura a partir da qual se constrói as análises.

Para exemplificarmos como conduzimos nossas análises utilizando essa perspectiva, depois de transcritas as informações, elaboramos um quadro com 03 (três) colunas, sendo a primeira para a identificação do sujeito, a segunda, reservada para a transcrição e, a terceira, para a codificação inicial por frase. Para preencher a terceira coluna, realizamos a leitura de cada segmento (frase ou trecho) e construímos uma síntese que representasse a ideia principal contida no segmento.

Quadro 5 - Processo de codificação inicial

| Sujeito | Transcrição | Codificação/síntese |
|------------------|--|--|
| Professor Márcio | <p><u>Pesquisadora:</u> Comente sobre as ações de formação e qualificação docente realizadas no <i>Campus</i> Panambi:</p> <p><u>Professor:</u> pode parecer um pouco utópico eu falar isso, mas eu volto a dizer a questão de formação docente, porque se a gente não para, para pensar o que a gente quer, o que nós queremos nessa instituição, projetar não só para o presente, mas a médio, longo prazo, eu acho que a nossa visão fica muito fechada, muito deficitária, claro que pra isso é preciso que o profissional docente também queira, não dá pra dizer que vamos obrigá-lo a procurar um auxílio enfim, participar de formações. Eu acho que nesse sentido, eu volto a dizer os momentos de formação, de reflexão, acho que esse seria até um trabalho estratégico, claro que de repente precisaria estar relacionado com outras, alguns outros setores, desenvolvimento institucional enfim, que me veio agora, até as próprias coordenações pensar isso, o <i>campus</i> como um todo.</p> | <p>Atribui importância à formação docente.</p> <p>Expressa que o professor deve querer tais iniciativas.</p> <p>Relaciona os momentos de formação à uma questão estratégica, envolvendo diferentes setores e coordenações.</p> |

Fonte: Elaborada pela autora.

Posteriormente, realizamos a leitura cuidadosa das informações produzidas como sínteses, classificando-as segundo critério de proximidades com nosso problema e questões de pesquisa. A classificação se deu por meio de cores, ou seja, fomos colorindo os trechos referentes a cada aspecto, tais como: caracterização do trabalho docente e inserção dos professores iniciantes no *campus*: cor rosa; trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelo SAP: cor verde, demandas pertinentes ao SAP em decorrência das características do trabalho docente: cor amarela.

Depois disso, iniciamos o que Charmaz (2009) denomina de fase focalizada da codificação, momento em que buscamos nas sínteses elaboradas e classificadas os “códigos” que nos pareciam mais significativos ou mais frequentes para detectar e desenvolver as categorias de análise. Nessa fase, agrupamos as sínteses elaboradas para cada aspecto/item de análise, segundo as classificações estabelecidas por cores.

Após, mediante a leitura das sínteses, comparando “dados com dados”, ou seja, as sínteses de todos os sujeitos, foram criadas categorias, a fim de analisarmos as informações coletadas. Esse processo, denominado de codificação axial caracteriza-se pelo agrupamento de informações em torno de um “eixo” ou categoria, com o intuito de responder questões específicas (CHARMAZ,2009). No quadro a seguir apresentamos as categorias criadas para cada questão desmembrada do problema de pesquisa:

Quadro 6 - Categorias de Análise conforme as questões de pesquisa

| Questão | Categorias |
|--|---|
| 1- Como se caracteriza o trabalho dos professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - <i>Campus</i> Panambi? | <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos característicos do trabalho dos professores; ● Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico; ● Aspectos característicos das formas de organização do <i>campus</i>; ● Formação Continuada na perspectiva dos professores. |
| 2- Como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais que compõem o Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFar - <i>Campus</i> Panambi? | <ul style="list-style-type: none"> ● Funcionamento e organização do Setor; ● Atividades realizadas pelo SAP; ● Inserção dos professores no <i>campus</i>: aspectos característicos e contato inicial com o SAP; ● Percepções acerca do Setor; |
| 3- Que demandas são pertinentes ao Setor de Apoio Pedagógico na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - <i>Campus</i> Panambi? | <ul style="list-style-type: none"> ● Demandas em razão do trabalho didático; ● Demandas em razão da organização do <i>campus</i>; ● Demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores; ● Desafios ao SAP; |

Fonte: Elaborada pela autora.

Tais categorias foram fundamentais no processo de análise das informações e para nos orientar na perspectiva de responder cada questão e, conseqüentemente, nosso problema de pesquisa.

5.6 ELABORAÇÃO DO PRODUTO

A constituição do produto dessa pesquisa teve origem nas informações coletadas e da análise realizada, sendo que a elaboração da mesma focou em contemplar os aspectos mencionados pelos sujeitos da pesquisa, com vistas a minimizar os desafios que os professores iniciantes enfrentam ao se inserir no âmbito do *Campus Panambi*.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou ao grupo do Setor de Apoio Pedagógico as informações decorrentes da coleta de dados e o esboço inicial da proposta. Uma vez analisada e discutida pelo grupo foram sistematizadas outras ações, a fim de compor o produto desse trabalho. Mesmo compreendendo que todas as ações são importantes no processo de acolhida e acompanhamento dos professores e que devem ser realizadas de forma integrada, no processo de discussão e (re)elaboração da proposta, foi definido quem seriam os responsáveis pela realização de cada ação. Tal indicação tem o intuito de não sobrecarregar um ou outro setor e evitar sombreamento das ações.

Esse momento foi primordial para a construção da proposta, na qual considerações dos pares da pesquisadora foram consideradas e a construção se deu de forma coletiva.

5.7 ASPECTOS ÉTICOS

Em relação aos aspectos éticos relacionados à pesquisa, os seguintes procedimentos foram tomados: encaminhamento do projeto para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM (CEP/UFSM), elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) de modo que as entrevistas e a realização do grupo focal só ocorreram após a assinatura dos termos e a garantia de privacidade aos sujeitos por meio de seu anonimato, por meio do uso de codinomes e do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C). Os aspectos éticos foram fundamentais, tendo em vista, a não exposição dos participantes envolvidos na pesquisa.

6 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES E O PRODUTO DE PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos as constatações e os resultados construídos a partir das análises das informações coletadas mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa.

O capítulo está estruturado de modo que cada item corresponda a uma das questões de pesquisa desmembradas de problema de pesquisa. Nosso intuito é, mais do que formular repostas definitivas, buscar elementos que permitam compreender os desafios enfrentados na estruturação e desenvolvimento do trabalho de acompanhamento pedagógico a professores iniciantes em um Instituto Federal.

Nessa parte do trabalho, no item 6.4, também apresentamos o produto oriundo desse trabalho, elaborado com base nas respostas das questões de pesquisa.

6.1 RESPONDENDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Como se caracteriza o trabalho dos professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi?

A primeira questão de pesquisa expressa nosso interesse em compreender as características do trabalho docente de professores iniciantes no *Campus Panambi*. A partir das informações coletadas, evidenciamos que muitas características apontadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, não são especificidades do início na Instituição, mas sim, por fazerem parte das atividades que permeiam a rotina e o trabalho docente, seja na Instituição na qual ocorreu a pesquisa, seja em outra qualquer que compõe a Rede de ensino.

Por meio dos relatos encontramos características do trabalho docente, algumas mais duradouras e outras esporádicas; no entanto, ambas relevantes no sentido de contribuir ou causar prejuízos ao trabalho do professor, como por exemplo: planejamento das aulas, estudos pessoais, apropriação de informações institucionais, diferentes disciplinas para ministrar, correção de materiais, interação com os colegas, entre outros.

Nessa parte do texto, tendo por base as informações coletadas, organizamos as atividades e algumas especificidades que caracterizam o trabalho docente dos professores iniciantes no *Campus* Panambi por meio de categorias expressas em seções, que foram importantes para que buscássemos elementos a fim de termos nossa primeira questão respondida.

Para tanto, inicialmente, achamos pertinente reforçar o conceito de trabalho docente recorrendo a Gama; Terrazzan (2015, p. 23) que colocam que o “trabalho docente pode ser analisado de diferentes dimensões, através de elementos como: tarefas, atividades, ações, situações ou objetos do cotidiano escolar”.

Rockwell; Mercado (1986, p. 69) nos possibilitam ampliar essa concepção, colocando que:

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever- y finalmente de controlar- paso por paso, el quehacer cotidiano del maestro. Más bin, éste, como sujeto, se encuentra em una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo²⁶.

Em consonância às ideias dos autores, apresentamos a fala da professora Bela, sujeito da pesquisa, sobre a concepção que ela tem de trabalho docente. Para ela:

[...] o cotidiano do professor é algo amplo, que contempla não só as questões de sala de aula, não só disciplinas, mas também a convivência, a interação, atividades extracurriculares, reuniões, aulas de reforço, orientação de Prática Profissional Integrada (PPI), sem falar nos planejamentos, correções e estudos para nos qualificar (BELA, 2016).

²⁶ Tradução de nossa responsabilidade: “Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui como pessoa, além de sua formação profissional. Este fato é inevitável, dada a complexidade da situação docente, complexidade que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de adaptar e de prever e, finalmente, controlar- passo a passo o fazer cotidiano do professor. Este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo”.

Diante da premissa apresentada por Gama; Terrazzan (2015); Rockwell; Mercado (1986) e pela professora Bela inferimos que são inúmeras e diversificadas as atividades e os aspectos que constituem o trabalho docente, uma vez que, extrapolam a atuação em sala de aula e os muros escolares. Ou seja, o trabalho docente é algo amplo, não se resumindo apenas ao trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele, além disso, pode ser entendido como tudo o que o professor faz ou deveria fazer para contribuir com o trabalho escolar como um todo.

Ampliando essa discussão, Santos (2011) se refere aos aspectos constituintes do trabalho docente como atividades e prescrições. Para a autora, a “atividade é determinada pelas condições pessoais e sociais. É o profissional em movimento, construindo procedimentos e estratégias para realizar seu trabalho” (SANTOS, 2011, p. 137). Ampliando essa percepção, Clot (2007, p. 95) coloca que “a atividade de trabalho faz parte de uma constelação de atividades pessoais em intersignificação”.

Já as prescrições se constituem em uma parte condicionante do trabalho, na medida em que “representam um resultado antecipado, uma previsão e, em muitos casos, uma determinação do que deve ser feito” (SANTOS, 2011, p. 127), pois, manifestam-se na forma de legislações, orientações oficiais, nos currículos escolares etc., e estão relacionadas ao que, muitas vezes, é determinado ao professor, seja de ordem burocrática, organizacional ou didática.

Logo, podemos inferir que é na atividade de trabalho que o “professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada com os outros, com os seus valores e consigo mesmo” (AMIGUES, 2004, p. 45). Tais relações, sejam duradouras ou não, são condicionantes importantes para e na constituição do trabalho docente.

Por meio do relato dos professores envolvidos na pesquisa encontramos tanto considerações referentes às atividades como ao que lhes é prescrito. Na sequência, com base nas categorias criadas para a 1ª questão, as apresentaremos de forma intercalada, pois entendemos que elas são indissociáveis e que, muitas vezes, uma acarreta ou é decorrência de outra. Para isso, organizamos essa parte do texto em quatro categorias, que são elas: *Aspectos característicos do trabalho dos professores*, *Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico*,

Aspectos característicos das formas de organização do campus e Formação Continuada na perspectiva dos professores.

A seguir, apresentamos as informações encontradas para cada categoria.

6.1.1 Aspectos característicos do trabalho dos professores

Sobre as representações que denominamos de *Aspectos característicos do trabalho dos professores*, nos deparamos por meio dos relatos, com informações voltadas para as atividades realizadas em decorrência, tanto da estrutura didático-pedagógica quanto da estrutura organizacional do *campus*, que refletem em suas rotinas de trabalho.

No momento, retomamos as especificidades do local de trabalho dos professores, visto que, a forma como o local estrutura-se traz elementos significativos para suas rotinas e, conseqüentemente, para as atividades que realizam. Como já destacado, a pesquisa ocorreu em um Instituto Federal, que oferta cursos de ensino médio, subsequentes, graduação e cursos de pós-graduação, sendo o ensino profissional o eixo principal da organização e atuação dos professores.

Tal estrutura para nós configura-se como uma boa oportunidade aos alunos, que podem trilhar sua trajetória acadêmica numa mesma Instituição, tendo em vista que os cursos subsequentes, superiores e de pós-graduação são ofertados nos mesmos eixos tecnológicos do que os cursos de ensino médio. Ou seja, um aluno que, no ensino médio faz o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática tem a possibilidade de fazer um curso superior em Sistemas para Internet e ainda fazer a pós-graduação em Gestão da Tecnologia da Informação, todos no mesmo *campus*. Tal peculiaridade é denominada de verticalização do ensino e está expressa na Lei nº 11.892/08.

No entanto, quando refletimos sobre a atuação dos professores nos mais diferentes níveis, nos deparamos com indagações acerca da qualidade de sua atuação, bem como, as dificuldades que tal situação lhes proporciona, pois, oras atuam em turmas do ensino médio, oras em turmas de cursos subsequentes, superiores ou de pós-graduação.

Sobre o fato de atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino, todos os professores participantes da pesquisa mencionaram que antes de ingressarem na Instituição tinham pouco conhecimento de tal organização e que nunca haviam pensado sobre atuar num contexto com essas particularidades. No entanto, após vivenciarem essa experiência, apresentam declarações favoráveis, por meio de relatos como:

Eu acho bem positivo porque também nos desafia a aprender uma coisa diferente, a buscar um material diferente, então tira aquela rotina de trabalhar sempre com a mesma coisa, então eu acho bem positivo, porque a gente tá compartilhando conhecimento de fato, porque você tá aprendendo com eles e também levando, construindo junto conhecimento, e eu acho bem positivo (BELA, 2016).

O fato de atuar em diferentes níveis de ensino desafia o profissional a sempre estar se atualizando, pois, cada nível exige uma forma de passar o conhecimento, como por exemplo, a educação de jovens e adultos exige uma aula com maiores detalhamentos nas explicações, utilizando exemplos práticos, o que diferencia de uma educação superior, onde podemos utilizar uma linguagem mais técnica. Considero um desafio para o professor, que não pode se acomodar na sua vida profissional (CARINA, 2016).

Olha, eu pessoalmente não acho ruim tá, não acho, assim se tu me perguntasse isso no início quando eu comecei eu acho que eu te diria: ah, é um problema, mas eu vi que não é um problema, acho que acrescenta para o professor inclusive (ELIANA, 2016).

Diante das considerações apresentadas inferimos que, as professoras enxergam com naturalidade a atuação em diferentes níveis, o que nos causou estranheza, pois de certa forma, esperávamos encontrar depoimentos apontando essa particularidade, como um desafio à sua prática, em razão de alguns professores estarem iniciando a carreira docente, pela diversidade de cursos e de disciplinas para ministrar, de serem oriundos de cursos de bacharelado etc. No entanto, nos deparamos com relatos mencionando que se sentem desafiadas positivamente, e que constroem e compartilham conhecimentos mediante tal organização.

Algo que também nos chama atenção nos trechos acima é que as professoras relacionam a busca de materiais diversificados e a adequação dos conteúdos e de suas explicações com o fato de atuarem em diferentes níveis. Tais considerações nos chamaram atenção, pois entendemos que tais ações são

inerentes ao trabalho do professor, independente da atuação em diferentes níveis ou pela forma que a Instituição se organiza.

Outra informação oriunda das entrevistas é que, em alguns dias, os professores cumprem sua carga horária na Instituição nos turnos da manhã e da tarde e, em outros dias, no turno da tarde e da noite. Esse arranjo se dá em decorrência do *campus* funcionar os 03 (três) turnos, por isso, o horário dos professores é organizado de acordo com seus turnos de aulas e demais atividades que exercem no *campus*. Dentre as outras atividades realizadas, destacamos o reforço escolar, o atendimento aos alunos, a participação em atividades extraclases e, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras.

Sobre a realização do reforço escolar há uma prescrição institucional, corroborada pelo art. 24, inciso V da LDB nº 9.394/96 que coloca que o professor, dentre suas atividades deverá propiciar esses momentos aos alunos. Tais momentos são fundamentais para que os alunos com dificuldades possam tirar dúvidas, rever conteúdos e suprir lacunas na aprendizagem. Embora não se tenha uma forma contínua de acompanhamento para ver, se realmente o professor dispõe desses momentos aos alunos, solicita-se na metade e, no fim de cada semestre os registros de tais atividades. Esses registros são feitos por meio de uma planilha onde constam as presenças dos alunos e a relação dos conteúdos trabalhados que, além de comprovarem que o professor oportuniza esses espaços, constituem-se como um instrumento de respaldo para o professor, caso algum aluno reprove e reivindique análise de resultado, alegando que não teve reforço escolar. Caso o horário das terças-feiras à tarde, horário destinado ao reforço escolar, não seja utilizado para esse fim, os professores devem permanecer na Instituição para atender os alunos que, eventualmente, lhes procuram.

Quanto à participação e proposição de atividades extraclases traduzidas em festividades no *campus*, grupos de estudos, oficinas de teatro, grupos tradicionalistas, projeto de cinema, entre outras, foram consideradas positivas pelos professores, principalmente por propiciarem atividades diversificadas aos alunos fora da sala de aula e atividades com vistas à formação integral dos mesmos, conforme relatos a seguir:

Eu acho que a gente precisa ser muito forte aqui que a gente tá formando para que nossos alunos sejam profissionais, ou seja tenham uma profissão, seja ela em nível técnico ou de nível superior, mas também ao mesmo

tempo a gente não pode esquecer que a gente precisa formar do ponto de vista humanístico, que a gente precisa formar cidadãos, que tenha competências, habilidades, que seja um bom profissional, mas ao mesmo tempo que a gente não esqueça de formar também o ser humano, o cidadão (MÁRCIO, 2016).

Eu acho que a nossa estrutura aqui é ótima, a organização, porque ela contempla não só as questões de sala de aula, não só disciplinas, mas também a convivência, a interação e eu acho isso bem importante, porque a gente tá formando cidadãos pro mundo, mundo profissional, mundo social. Então eu acho bem importante a gente ter todos esses momentos que o *campus* proporciona, atividades extracurriculares (BELA, 2016).

Entendemos, tendo por base os relatos, uma forte preocupação com a formação integral dos alunos, o que no nosso entender contribui para desmistificar a ideia de que cursos profissionalizantes ou de natureza tecnológica, como os que os IFs ofertam, privilegiam apenas a transmissão de conteúdos e a formação técnica dos alunos. Além do mais, os aspectos mencionados vinculam-se com a ideia de que a função docente e da escola não se restringe apenas ao ensino dos conteúdos, mas também a formação de indivíduos. Ou seja, o papel da escola vai além de ensinar, mediar e medir conteúdos disciplinares por meio de procedimentos lineares e mecânicos.

Sobre a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, evidenciamos uma colocação relevante na fala do professor Márcio, ao expressar que:

eu não posso simplesmente só ficar restrito a sala de aula, eu acho que a gente tem que fazer ensino pesquisa e extensão. A parte de extensão eu diria que eu pouquíssimo estou fazendo ainda, eu ainda não tô num projeto de extensão e a minha parte de pesquisa ainda é voltada com relação aos meus interesses acadêmicos e da parte de escrita de artigos referentes ao mestrado que eu concluí não faz tanto tempo e também com um grupo de estudos que eu ainda participo, mas em outra instituição, na UFSM; então acho que nisso eu acho que posso melhorar, principalmente, na questão da extensão.

Diante das palavras de Márcio, percebemos novamente a ideia da atuação do professor não se restringir apenas à atuação em sala de aula e que as situações de trabalho e as atividades que o professor realiza não se constituem apenas num processo com um fim em si mesmo, mas, também, em um processo de desenvolvimento profissional.

O mesmo foi observado pela professora Angélica, que ainda mencionou ter consciência de que precisa se envolver mais em ações que envolvem pesquisa e extensão. Já a professora Janaina fez uma colocação pertinente, no sentido de que os professores substitutos no *campus*, como é o caso dela, pudessem participar de editais com vistas à proposição de iniciativas referentes ao ensino e a pesquisa. A partir do relato abaixo podemos constatar, de certa forma, uma reivindicação da professora à Gestão da Instituição:

[...] em relação ao que eu acho que deveria ser revisto, se fosse possível, porque eu sou professora substituta, se existisse projetos para professor substitutos. Às vezes a gente tem a capacitação semelhante de um professor efetivo, mas a gente não pode usar nossas ideias, devido o edital que limita (JANAINA, 2016).

Há no final da fala da professora a inferência da qualificação dos professores substitutos, ao expressar que um professor substituto tem as mesmas condições de propor tais iniciativas quanto um professor efetivo. Vemos como positiva a menção da professora, quando ela equipara a qualificação dos professores e mostra seu interesse em propor projetos de ensino e pesquisa, mesmo sabendo que permanecerá no *campus* por um período de tempo determinado.

Outro aspecto destacado pelos professores, que também contribui para as atividades que integram o seu trabalho e a sua rotina, foi o fato de não residirem em Panambi. Sobre esse aspecto, 04 (quatro) dos 06 (seis) professores, mencionaram que o tempo de deslocamento e o cansaço que isso lhes proporciona, somam diretamente na sua rotina de trabalho. A professora Carina também coloca que, por ser professora substituta e não ter dedicação exclusiva, além das 40 (quarenta) horas no IF, trabalha 20 (vinte) horas como professora municipal, fato que, aliado ao deslocamento de outra cidade, torna sua jornada de trabalho diária bastante corrida.

Paralelo às questões externas à Instituição, os professores ainda destacaram várias atividades como integrantes de seu trabalho, como: correção de provas, atendimento de pais, participação em reuniões, pesquisa de materiais, participação de comissões etc. Mesmo mencionando essas atividades, e que há ainda inúmeras outras atividades que compõem o seu trabalho e rotina, alguns professores também relataram que teriam vontade de propor outras atividades, caso tivessem mais

tempo, como: confecção de materiais didáticos, participar do PIBID, instituir grupos de estudos para trabalhar literatura e para estimular a leitura etc.

Sobre a questão de “se ter mais tempo” obtivemos repostas que configuram diferentes pontos de vista, pois ao passo que alguns professores relataram que conseguem realizar de forma tranquila suas atividades, outros dizem não conseguir se organizar para realizá-las. Podemos evidenciar essas divergências nas colocações das professoras:

Quando eu tenho tempo livre, que eu não tô em sala de aula, eu tô sempre trabalhando, costumo fazer 10 horas, aqui não dá pra fazer mais, mas eu acabo trabalhando em casa fazendo alguma coisa porque tem orientação de alunos, tem PPI, tem supervisão de estágio né, de alunos da licenciatura, tem que ir nas escolas acompanhar, tudo isso ainda além de todas as disciplinas. Às vezes precisa, quando tem prova, tem um monte de relatório, vai fim de semana a dentro também. Então eu vivo para o IF mesmo, não faço nada fora mesmo, meu tempo é dedicado a isso, senão não venceria mesmo (ELIANA, 2016).

Acho que não seria necessário retirar nenhuma atividade, pois todas são coerentes com o papel de professor. Minha rotina de trabalho é bem tranquila, consigo realizar todas as atividades docentes aqui no *campus*, participar de reuniões e eventos, sem falar que temos uma ótima infraestrutura, diferentes espaços e materiais (ANGÉLICA 2016).

Por meio da fala da professora Angélica, também observamos outro aspecto que julgamos relevante em relação aos condicionantes que permeiam, aqui no caso, o trabalho docente dos professores que estão iniciando no *Campus* Panambi, ou seja, a professora menciona a estrutura da Instituição, de se ter espaços e materiais disponíveis. Particularidades do local, que acreditamos, que aliadas aos vários setores que possui, aos auxílios financeiros disponíveis a projetos e alunos, contribui, significativamente, para as atividades realizadas pelos professores.

Tal menção nos fez refletir sobre as condições favoráveis que os professores têm nesse contexto, principalmente quando comparamos aos professores que atuam em outras Redes de ensino que, além de contarem com as inúmeras atividades que permeiam e constituem o trabalho docente, deparam-se com estruturas precárias e falta de recursos.

6.1.2 Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico

Atrelados à estrutura didático-pedagógica do *campus* e a atuação em diferentes níveis e modalidades, os professores destacaram o planejamento das aulas como uma das atividades integrantes em sua rotina, mencionando que o fazem tanto em casa, como na Instituição nos momentos de intervalo das aulas, ou nas terças e quartas-feiras à tarde, quando não estão em reuniões ou em aulas de reforço.

O dia do planejamento caracteriza-se pelo(s) dia(s) que o professor tem para planejar suas aulas, majoritariamente, denominado de hora atividade. Tal momento, está amparado na LDB nº 9.394/96, que traz no art. 67, inciso V, como sendo o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho do professor (BRASIL, 1996).

No caso do local onde ocorreu a pesquisa, a carga horária em sala de aula do professor equivale ao tempo destinado ao planejamento, ou seja: se um professor tem 12 (doze) horas semanais em sala de aula, terá 12 (doze) horas para planejar, sendo que o planejamento não precisa ser realizado na Instituição. Tal concessão está expressa no Regulamento da Atividade Docente (RAD)²⁷, que prevê ainda que a carga horária dos professores seja de, no mínimo, 08 (oito) e, no máximo, 16 (dezesesseis) horas semanais em sala de aula – para professores com 40 (quarenta) horas de dedicação exclusiva – e de, no mínimo, 08 (oito) e, no máximo, 10 (dez) horas semanais em sala de aula – para professores com 20 (vinte) horas de dedicação exclusiva.

No entanto, algo que nos chamou atenção é que não houve nenhum comentário sobre o uso do dia de planejamento para realizar tal atividade, e quando os professores mencionaram suas casas, o horário especificado para o planejamento, foi o horário da noite e os fins de semana. Dessa maneira, podemos inferir que o dia do planejamento se configura em um momento que o professor utiliza para outros fins. Além disso, compreendemos que o fato dos professores terem a possibilidade de planejar em casa, acaba dificultando ou eliminando a possibilidade de um planejamento coletivo entre os professores.

²⁷ Regulamento aprovado em 28 de novembro de 2014, pelo Conselho Superior do Instituto Federal Farroupilha, mediante Resolução 185/2014, que regulamenta as atividades dos docentes das carreiras do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Constatamos ainda, que para a maioria, os planejamentos ficam no nível da atividade mental, ou seja, não se materializam em registros e sistematizações. Da mesma forma, que sentimos falta de expressões que denotassem maiores reflexões sobre o ato de planejar.

Outra peculiaridade do dia do planejamento é que dentro do possível, esse(s) dia(s) não coincide(m) com os horários de reuniões da Instituição. Ao nosso entender, algo significativo, pois além dos momentos próprios para a realização do planejamento de suas aulas e atividades, os professores possuem disponibilidade para participar de reuniões administrativas e pedagógicas.

Sobre os momentos de planejamento, independente de como, quando e onde é realizado notamos que os professores atribuem a essa atividade determinada importância. Contudo, percebemos que tal importância está mais uma vez relacionada à atuação nos diferentes níveis e modalidades. Sobre esse aspecto, mencionam o seguinte:

Atuar em diferentes níveis, educação básica e educação superior e nas modalidades de ensino como educação profissional e educação de jovens e adultos demanda muito planejamento e conhecimento para cada organização curricular a fim de proporcionar um ensino de qualidade (ANGÉLICA, 2016).

Em função de ser um ensino de modalidades diferentes, ensino superior, técnico, que são alunos de nível médio, alunos também de cursos pós médios, são alunos que às vezes têm mais tempo parados e tal, então a gente tem que preparar uma aula, se dar conta que o aluno, ele vai ter que ter uma formação, ter uma aula de acordo com o tipo de realidade que ele tem, então a gente dá aula pra alunos de realidades diferentes, tanto financeira, como grau de instrução, tempo que ele tá sem estudar, parado nos estudos; então, pra cada tipo de aluno, pra cada tipo de turma vai ter que preparar uma aula diferente, e é muito importante o planejamento (JANAINA, 2016).

Por meio da fala das professoras percebe-se preocupação com o planejamento das aulas estar atrelado à qualidade do ensino e estar em conformidade com a realidade de cada curso e turma. No entanto, mais uma vez, percebemos a ideia equivocada dos professores, ou seja, que isso ocorre pelo fato de terem que atuar em diferentes níveis e modalidades, como se um professor que não atua em um contexto com estas características não precisa se preocupar com a qualidade e adequação de seu planejamento.

Vale ressaltar que, vinculado ao planejamento das aulas, também está a realização de diversas atividades como: estudos pessoais, leituras diversas, pesquisas, correção de atividades, interações com colegas etc. Além disso, está atrelado à preparação de materiais, impressão dos mesmos, busca e reserva de espaços como laboratórios, salas de vídeos e bibliotecas para o desenvolvimento das aulas etc. Em relação a esse último aspecto, reserva de espaços, a professora Eliana mencionou que isso lhe representou um grande desafio ao se inserir no *campus*, pois não sabia que deveria reservar tais espaços e como fazer a reserva.

Outra informação destacada pelos professores ligada ao planejamento das aulas e, ao fato de terem que atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, relaciona-se com as diferentes disciplinas que ministram em distintos cursos. Sobre o assunto apontam que o fato principal não é o número de horas aulas, pois possuem a mesma carga horária para o planejamento, mas sim o fato de terem disciplinas totalmente distintas, o que acarreta diferentes conteúdos para estudar e o preparo de diferentes materiais. Tal particularidade, conforme os relatos, poderia ser minimizada se, por exemplo, o professor tivesse em sua carga horária disciplinas com ementas semelhantes ou ministrasse a mesma disciplina, mesmo que em cursos diferentes. Podemos perceber essas questões, na fala dos professores:

O problema não está na quantidade de carga horária, não é pela carga horária, é pela quantidade de ementas, várias disciplinas diferentes, com assuntos totalmente diferentes. Eu podia dá 20 horas de aula que não ia me importar desde que eu tivesse 2 ementas ou 3 no máximo né, mas não 5, 6 ementas diferentes né, então acho que isso que dificulta. Não é a aula, não mesmo, mas tu sair de um assunto totalmente diferente e ir para outro, às vezes numa mesma noite (ELIANA, 2016).

Atualmente eu tenho 14 horas semanais, mas 6 disciplinas diferentes, todas elas com conteúdos diferentes, com níveis diferentes, com alunos diferentes, então isso faz com que eu tenha que ter 6 planejamentos semanais e eu acho isso bastante, isso é diferente do que tu ter 14 horas de repente todos eles com uma mesma disciplina, mesmo que em cursos diferentes, daí tu vai fazer 3 planejamentos ou todos eles com os 1º anos ou no mesmo curso, isso para mim eu acho que onera um pouco no meu trabalho. Eu não quero parecer que tô reclamando de barriga cheia, mas atualmente eu tenho 14 períodos de aula, eu sei que frente a outros cenários, principalmente municipais e magistério estadual, isso ainda é um cenário muito bom que temos aqui, mas eu entendo o seguinte, que a gente precisa, para que o ensino, para que a aprendizagem de fato aconteça, a gente precisa estar muito envolvido com esse trabalho, então hoje eu digo que modestamente, que eu trabalho muito mais do que são necessárias aquelas 40 horas; enfim, mas é justamente preocupado com o que os meus alunos tão aprendendo, então muitas vezes eu não consigo planejar de forma satisfatória (MÁRCIO, 2016).

Apesar de acharem que possuem muitas disciplinas para ministrar e, conseqüentemente, para planejar, pelos trechos destacados percebemos que os professores estão preocupados com a qualidade de seus planejamentos e de suas aulas, em consonância ao que Vasconcelos (2000) menciona, ou seja, que o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. A partir do relato de Márcio verificamos ainda que o mesmo estabelece correlação entre a carga horária que realiza com a qualidade de seu planejamento, a aprendizagem dos alunos e ainda faz comparações com realidades de outras Redes de ensino, apresentando consciência da realidade privilegiada em que atua.

6.1.3 Aspectos característicos das formas de organização do *campus*

Sobre a organização institucional, todos os professores expressaram que, em sua rotina, participam de reuniões e de outras atividades. Dentre as respectivas atividades, Angélica enfatiza sobre o arranjo administrativo e pedagógico do IF em contribuir com o desenvolvimento local e regional, por meio da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada à comunidade, bem como, de convênios de parceria entre o *campus* com a prefeitura municipal para a realização de trabalhos conjuntos em áreas, como: educação, serviços gerais, projetos de ensino, pesquisa e extensão etc. Sobre o assunto, Márcio ainda destaca o fato dos cursos ofertados pelo *campus* estarem em acordo com as demandas locais e regionais. Tal particularidade vem ao encontro de Hengemuhle (2011, p. 197), que coloca que “uma escola de qualidade não se faz entre quatro paredes, é preciso que ela esteja aberta e integrada com o contexto”.

Também relacionada às formas de organização da Instituição, uma das atividades destacada pelos professores foi a participação em comissões e a apropriação de informações e estudos relativas a elas. Embora destacado pelos professores, a participação em comissões não é uma exigência institucional, sendo a adesão a elas voluntária.

Outra informação referendada por praticamente todos os professores foi o uso do *e-mail* institucional utilizado para receber informações tanto dos setores do *campus* quanto de outros *campi* que compõem o IFFar. Entretanto, a sinalização

desse instrumento de comunicação se deu em razão do excesso de tempo que ocupa diariamente na rotina dos professores, visto o acúmulo de mensagens recebidas.

Por outro lado, a professora Janaina também coloca que, apesar do tempo empregado para leitura dos *e-mails*, tal instrumento é pertinente para a organização do *campus*, e que é por meio dele que a maioria das informações são repassadas e que acessá-lo diariamente é fundamental.

Sobre o uso do *e-mail* institucional, Fábio, servidor do Setor Pedagógico relacionou a questão com vistas à formação continuada de professores e servidores do *campus* comentando que:

[...] as pessoas mandam e-mail que não é importante pra todos, então talvez isso fosse necessário ensinar para as pessoas, aí talvez já caberia uma formação, esses mínimos detalhes também fazem parte da formação, a gente não se forma só com leituras ou cursos, se prepara melhor observando o mundo, observando a realidade, as necessidades.

Também foi mencionado pelos professores como integrante ao seu trabalho em razão da organização do *campus* e, pelo fato de serem iniciantes, a identificação de siglas para identificar setores, a apropriação de abreviaturas utilizadas em documentos e o fato de terem que conhecer os setores existentes no *campus* e saber qual a sua função. Tal informação, num primeiro momento pareceu-nos irrelevante, contudo, pela ênfase que teve nos relatos e pelo fato destas apropriações ocuparem um tempo considerável na rotina dos professores e, principalmente, pelo fato da professora Eliana, conforme relato abaixo, ter mencionado que mesmo com 01 (um) ano na Instituição ainda não tem plena clareza sobre a função de alguns setores, achamos importante elencar em nossas análises:

Isso é uma coisa bem complicada pra mim tá, porque eu ainda tô assim, como é que eu vou te dizer, eu tenho o maior contato mesmo são com aqueles chefes imediatos. Agora tem setores que eu não sei, nem sei dizer qual o nome e o que fazem.

Fica evidente que, para a professora, além de não ter clareza de quais são os setores existentes no *campus*, ela também não sabe a função de cada um, particularidade que nos preocupou, visto que, a professora, possivelmente, não recebeu toda a assistência que poderia ter recebido, seja para assuntos de ordem

pessoal, quanto para as atividades docentes no período que iniciou no *campus* e ainda não usufrui de tudo o que a Instituição dispõe.

Aliada às formas de organização do *campus*, os professores também salientaram as questões burocráticas. Nesse sentido, a professora Eliana destacou sobre os inúmeros documentos que precisou tomar conhecimento quando iniciou no *campus* e precisa preencher no decorrer do semestre/ano letivo, tais como: planos de ensino, diários de classe, formulários de acompanhamento dos alunos etc. Além disso, destaca sobre o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e o ponto eletrônico, sendo que o primeiro é utilizado para o registro de informações relativas às turmas e aulas ministradas e o segundo com a finalidade de registrar a frequência de professores e servidores. Ambos, encontram-se em fase de implementação na Instituição e, por isso, ainda se encontram muito instáveis, apresentando muitas falhas, o que, por vezes, ocasiona retrabalho e dúvidas a docentes e servidores técnicos administrativos.

Sobre o excesso de burocracia, mas por outro viés, o professor Márcio nos trouxe um ponto de vista importante, no que tange a burocracia aliada à organização do espaço, como vemos no trecho a seguir:

[...] questões burocráticas, de ponto, que se tem um monte de formulário, se pede um carro precisa de formulário, precisa isso, precisa aquilo, eu acho, claro a gente sempre quer tirar um pouco dessa burocracia que tem, mas ao mesmo tempo eu digo que ela é importante porque ela organiza a Instituição e mais especificamente ao meu fazer de professor.

Tal colocação, tem proximidade com o que Gama; Terrazzan (2015, p. 23) mencionam ao colocar que “é a partir de regramentos adotados para organizar os tempos e os espaços que se determinam as ações de rotina escolar”.

Sobre as questões burocráticas, os professores relataram que em seus processos de inserção buscaram apoio e tiraram dúvidas com seus colegas de salas e com os professores que estavam há mais tempo no *campus*. Podemos vincular essa informação pelos achados de Stivanin (2013), que aponta que o estreitamento das relações objetiva tanto a superação das dificuldades que surgem na iniciação à docência como em um local.

6.1.4 Formação Continuada na perspectiva dos professores

Em relação à participação dos professores em momentos de formação continuada, seja no *campus* ou fora dele, percebemos ao escutá-los e ao analisar seus relatos que foram raras as menções sobre tal aspecto, o que nos reportou, inicialmente, a refletirmos se os professores envolvidos na pesquisa não acham necessário tais momentos, ou participam, mas não contemplaram em seus relatos, ou pouco se faz nesse sentido no *campus*.

As poucas representações que surgiram sobre esse aspecto voltavam-se à participação em grupos de pesquisa e estudos para o planejamento das aulas, sendo que, em nenhum momento os professores mencionaram iniciativas realizadas no *campus* com o propósito de qualificar o corpo docente. As menções sobre esse aspecto surgiram nas falas dos servidores do Setor Pedagógico, que enfatizaram o Programa de Desenvolvimento Institucional realizado em 2015, quando encontros quinzenais ocorreram para discussão e reflexão de assuntos como: educação profissional, avaliação, planejamento etc.

Por outro lado, por meio dos relatos dos professores, obtivemos respostas em torno da compreensão da necessidade de se organizar momentos no *campus* em que os professores possam refletir, trocar experiências e assim agregar conhecimentos sobre as atividades que os demais professores desenvolvem. Sobre o assunto, as professoras colocam que:

Me chama atenção o fato de que no contexto aqui do IF o espaço para discussão é pouco significativo, tanto que precisamos recorrer a outros espaços para refletir sobre nosso trabalho e estabelecer trocas (CARINA, 2016).

Olha, eu sei que a correria do dia a dia interfere muito para que hoje pouco se faça algo em busca da qualificação dos professores aqui no *campus*. Mas também penso que seria sim possível, pois formação continuada não é apenas organizar um curso, seminário, o que demandaria muito esforço e tempo. Mas uma reunião de planejamento coletivo, algo assim, já nos auxiliaria muito (ANGÉLICA, 2016).

Esses relatos, ao passo que nos fizeram refletir sobre a falta de espaços formativos no *campus*, também nos surpreenderam positivamente, pois percebemos que os professores têm a consciência da necessidade de participar de ações formativas, as quais não se restringem apenas à participação de cursos, palestras,

seminários, enfim, ações, muitas vezes, distantes do que se vive na escola e do que realmente é pertinente ao grupo.

Aliada à percepção dos professores, entendemos que esses momentos são para o professor e demais profissionais da Instituição, não apenas um processo de compreensão da prática, mas um momento de autoconhecimento, de compreensão de suas possibilidades e limitações. Entendemos ainda, que não basta apenas qualificar os que estudam na escola, mas também o que se ensina nela. Por isso, da importância de refletirmos sobre o que ensinar e o que realmente é pertinente aos alunos e ao contexto.

Pois, conforme Enguita (1991, p. 61) “o trabalho exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego”. Em consonância, a professora Janaína menciona que:

é necessário termos momentos de formação continuada, de trocas de experiências por meio de diálogo entre os colegas, para que assim também tenhamos um melhor entendimento dos IFs e para que possamos nos qualificar.

No entanto, Placco (2006) reforça que a formação não está atrelada apenas a uma ação isolada, mas envolve um complexo sistema que requer a preparação de condições para que a formação aconteça de fato. Aqui sinalizamos outro aspecto, entendido por nós como relevante, pois, por mais que haja o desejo do Setor Pedagógico em propor tais iniciativas, se faz importante o respaldo da gestão e um trabalho coletivo com os demais setores do *campus* com o mesmo intuito: qualificar docentes e servidores. Sobre o assunto, o TAE Rodrigo coloca que:

é necessário que os gestores do *campus*, Diretor Geral de demais Coordenadores estejam preparados e muito receptivos para as propostas de formação continuada, sendo elas um elo de mobilização entre gestores, os docentes, os técnicos administrativos e toda comunidade escolar, porque se o grupo gestor estiver otimista, interessado, impulsionado, daí sim esse aspecto vai ser muito favorável, vai ter resultados.

Por fim, apresentamos um quadro como forma de síntese das informações oriundas de nossas categorias na 1ª questão de pesquisa. Vale ressaltar que nessa divisão, muitas das informações poderiam estar em outra categoria ou, até mesmo,

aparecer em mais de uma. Coube aqui, a divisão que nos pareceu mais adequada para as informações encontradas.

Quadro 7 - Síntese das Categorias da 1ª questão

| | |
|---|---|
| <p>Aspectos característicos do trabalho dos professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. - Aulas e/ou atividades em 02 (dois) turnos (manhã e tarde ou tarde e noite). - Aulas de reforço aos alunos. - Atendimentos aos alunos. - Atendimento de pais. - Atividades extraclasses. - Participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão. - Deslocamentos e mais de um emprego. - Possibilidade de auxílios financeiros, disposição de materiais, setores e espaços para a realização das aulas. |
| <p>Aspectos característicos do planejamento didático-pedagógico</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento das aulas. - Pesquisas e estudos sobre o conteúdo e materiais para as aulas. - Preparação e impressões de materiais. - Correções de atividades. - Reserva de espaços para a realização das aulas. - Diferentes disciplinas e em diferentes cursos. |
| <p>Aspectos característicos das formas de organização do <i>campus</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participação em reuniões e atividades institucionais. - Participação em reuniões e Comissões. - Uso e consulta do e-mail institucional. - Apropriação de siglas e abreviaturas. - Conhecer o funcionamento dos setores que compõem o <i>campus</i>. - Preenchimento de formulários, planos de ensino, diários de classe, etc. - Utilização de sistemas (SIGAA e ponto eletrônico). - Estreitamento de relações com os colegas de salas e com professores que estão há mais tempo no <i>campus</i> para sanar dúvidas sobre as questões burocráticas. |
| <p>Formação Continuada na perspectiva dos professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Representações sobre formação continuada atrelada à participação de grupos de pesquisa e estudos para o planejamento das aulas. - Compreensão da necessidade de se organizar momentos formativos no <i>campus</i>. - Entendimento de que formação continuada não se resume apenas a participação de cursos e seminários. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Lembramos que os aspectos citados são os que surgiram nas falas dos professores participantes da pesquisa podendo outros de mesma importância ou superior comporem elementos significativos do trabalho docente, pois como coloca Tardif; Lessard (1991) a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, da mesma forma que, os docentes, ao longo de sua trajetória profissional vão realizando escolhas, integrando e abandonando atividades, ao mesmo tempo em que simplificam outras.

6.2 RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA

Como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais que compõem o Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFar – Campus Panambi?

Tendo em vista que as atribuições dos TAEs se assemelham com as funções de um Coordenador Pedagógico e o SAP assemelha-se a uma Coordenação Pedagógica, com a segunda questão de pesquisa, buscamos compreender como se caracteriza o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado pelo Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do *Campus Panambi*. Para isso, utilizamos a percepção apresentada pelos professores participantes da pesquisa e a dos próprios servidores do SAP, organizando nossas análises em torno de 04 (quatro) categorias: *Funcionamento e organização do Setor, Atividades realizadas pelo SAP, Inserção dos professores no campus: aspectos característicos e contato inicial com o SAP e Percepções acerca do Setor.*

Na sequência, apresentamos representações das categorias mencionadas, sendo que as considerações dos integrantes do SAP e dos professores foram utilizadas de forma intercalada.

6.2.1 Funcionamento e organização do Setor

Sobre o funcionamento e organização do SAP, encontramos informações referentes à estrutura, ao atendimento e a constituição do Setor. Em relação a esses aspectos, os professores destacaram o funcionamento de 15 (quinze) horas ininterruptas do Setor que, no horário de atendimento, sempre tem uma ou mais pessoas para atender e que o SAP fica situado junto à Coordenação Geral de

Ensino e à Direção de Ensino do *campus*. Também ressaltaram ser importante o Setor estar situado no mesmo corredor de onde ficam as salas dos professores, pois facilita a relação e o contato com os mesmos.

Em relação ao atendimento de 15 (quinze) horas ininterruptas, a professora Angélica menciona que, em algumas vezes, em função da rotatividade de horários dos servidores que ali atuam, percebe que há uma certa divergência ou falta de informação sobre os assuntos do dia a dia do *campus*. Em relação ao fato, os servidores do SAP descrevem em seus relatos que isso ocorre, principalmente, pelo regime de escala que há no Setor, ou seja, alguns TAEs trabalham no turno da manhã, outros pelo turno da tarde e outros à noite, sendo que os encontros dos mesmos ocorrem apenas nos momentos de trocas de turnos ou reuniões. Para esse aspecto, a professora Angélica sugere que deveria ser pensado algo para socialização e atualização das informações diárias entre os servidores.

Outro item destacado foi o *e-mail* que o Setor possui, instrumento avaliado pelos professores como imprescindível para o repasse de encaminhamentos e para que todos do SAP tenham ciência do que é informado ao Setor. Da mesma maneira, avaliam positivo todos os servidores atuarem em uma sala única, mesmo que estejam divididos por áreas de atuação, cada um atendendo mais especificamente determinado nível e/ou modalidade de ensino, ou seja, 02 (dois) Técnicos em Assuntos Educacionais são responsáveis em acompanhar os cursos Superiores, outro, os cursos Subsequentes, EAD e a Pós-graduação, e 02 (duas) pessoas são responsáveis pelos cursos Integrados (devido ao grande número de alunos), sendo que uma dessas pessoas também acompanha os cursos PROEJA.

Em relação a ter essa divisão percebemos que, tanto os professores como os servidores do SAP compartilham da mesma percepção que, de certa forma, ela é positiva como vemos nos relatos a seguir:

Entendo que essa subdivisão no acompanhamento dos cursos é a melhor maneira de nos organizarmos no Setor, pois aquilo que é de todo mundo, acaba não sendo de ninguém. Também evita que haja sobreposição de tarefas. Por exemplo, um colega faz uma tarefa pela manhã para um determinado curso e à tarde outro colega acaba fazendo a mesma tarefa, por não existir um responsável definido para o curso, até porque trabalhamos em regime de escala e nem sempre nos encontramos. Porém, acredito que a subdivisão não funcionaria tão bem se tivéssemos dificuldade de relacionamento no Setor e não aceitássemos auxiliar em outro curso, caso o colega precisasse ou fosse algo urgente que não pudesse aguardar a chegada do colega responsável. No nosso caso funciona bem, pois nos ajudamos. Não somos tão rígidos em não auxiliar os

cursos que não nos competem, mas também com essa divisão conseguimos nos dedicar e nos aprofundar mais nas questões de cada curso e os coordenadores e alunos acabam tendo uma referência quando precisam de apoio pedagógico (KEITI, 2016).

Eu acho que a divisão ou subdivisão, é importante no sentido de que talvez uma pessoa sozinha não dê conta de tudo né, porque nós temos vários cursos, várias modalidades, então eu acho que é pertinente ter a divisão, embora né que quem trabalhe no Setor tenha que ter o conhecimento básico de todas as áreas, pois pode acontecer, por exemplo, de eu precisar de uma informação e a pessoa que é responsável por aquele curso não estar no momento e eu precisar daquela informação com urgência, por exemplo. Então algumas coisas básicas eu acho que deveriam ser de conhecimento de todos e coisas mais específicas sim, ser divididas, até pelo número de cursos e tudo mais, no mais é bem pertinente (BELA, 2016).

Algo importante evidenciado no relato de Keiti correlato à divisão da atuação dos TAEs e ao regime de escala é o fato dos servidores se auxiliarem que, mesmo havendo a divisão no Setor, não significa que um TAE não orienta ou realiza atividades inerentes aos cursos de atuação do colega. Outra questão por ela relatada é sobre a oportunidade que os TAEs têm em se aprofundar em assuntos relacionados aos níveis, modalidades e cursos que acompanham.

Já a professora Bela nos traz algo importante no seu relato no sentido de expressar que todos os servidores, independente do nível que acompanham, devem ter conhecimentos básicos sobre todos os cursos e/ou áreas. Assim, Fábio, bem como os demais do Setor Pedagógico destacam ser importante, com o passar do tempo, haver um rodízio nessa organização, para que todos possam ter diferentes experiências e adquirir conhecimentos específicos de cada curso e/ou áreas.

Sobre as questões apresentadas Placco (2011) menciona que quem atua em apenas um ciclo consegue aproveitar melhor as reuniões, pois o trabalho com grupos menores de professores permite o aprofundamento das discussões. Mas, quando há mais de um Coordenador por unidade é preciso pensar em como fazer a articulação entre eles. Tal consideração vem ao encontro do que a professora Angélica mencionou anteriormente, de se ter algo para a socialização e a atualização das informações pelos TAEs.

Ainda sobre a organização do Setor, a professora Janaína menciona o fato de todos os servidores do SAP serem do mesmo cargo, Técnicos em Assuntos Educacionais, e terem experiência docente anterior ao ingresso no cargo. Sobre o último aspecto, a TAE Carolina enfatiza que para ela essa característica foi de suma

importância e que o fato de ter experiência docente ao assumir o cargo a auxiliou bastante, como revela no trecho a seguir:

[...] eu tenho a experiência do chão lá da escola né, convivi anos com alunos, fui coordenadora em escola, aprendi muito, mas eu penso que uma pessoa recém-formada, que nunca botou o pé numa escola, que venha a exercer o cargo, certamente vai ter mais dificuldade do que nós que estávamos em escola.

Com base no relato de Carolina inferimos que a mesma iniciou na função por desejo próprio, pois realizou concurso público para a função, o que compreendemos ser positivo, pois não houve ingresso no cargo por indicação ou fatores alheios a sua vontade. Sobre a questão da experiência docente destacada pela TAE, Pimenta; Lima (2004) avançam dizendo que a identidade do Coordenador Pedagógico se constrói durante a sua caminhada profissional com as experiências, história de vida em grupo e na sociedade. Ou seja, apesar de Carolina ter enfatizado que a experiência docente foi para ela fundamental, os autores destacam que tal particularidade não é a única que dará subsídios para o CP exercer suas funções e construir sua identidade.

Também atrelado à organização, mas com ênfase na organização acadêmica do *campus*, a professora Carina aponta que o SAP funciona como um organizador das atividades letivas. Para exemplificar, a mesma expressa que o Setor:

Faz os horários dos professores, controlando o uso de laboratórios, controlando trocas de aulas e faltas de professores, monitorando os planos de aula, controlando o ponto dos funcionários, controlando entrada e saída de materiais didáticos e pedagógicos, dando suporte para os professores em qualquer ocasião, entre muitas outras atividades que desenvolvem. Os profissionais sempre são muito atenciosos quando solicitados, sempre tentando ajudar da melhor forma possível.

De acordo com o relato da professora, algo que nos chama atenção, é que para se referir algumas atividades, a professora utiliza a palavra controlar. Isso, ao mesmo tempo que nos remeteu a pensar que a professora tem a visão de que o Coordenador Pedagógico ou o Setor Pedagógico supervisiona e controla o trabalho dos professores, fez com que refletíssemos sobre a atuação do SAP no *campus*, ou seja, se está caracterizando-se ou não como um processo de controle.

6.2.2 Atividades realizadas pelo SAP

Com relação à categoria que denominamos de *Atividades realizadas pelo SAP* encontramos depoimentos focando nas atividades que o Setor realiza e outros trazendo elementos sobre a percepção das atividades ali realizadas.

Quanto às atividades realizadas, os professores destacaram que os TAEs do Setor Pedagógico participam das atividades propostas pelo *campus*, preenchem formulários, organizam a ausência de um professor, confeccionam bilhetes, auxiliam em outros setores quando necessário, participam de reuniões, orientam os professores, elaboram o calendário acadêmico etc. Por meio das colocações dos professores percebemos que as ações destacadas são basicamente voltadas à rotina do Setor e da Instituição e que as questões pedagógicas pouco são contempladas. Entendemos que tal constatação não é uma particularidade apenas desse contexto, pois, pesquisas, como a realizada por Placco; Almeida; Souza (2011)²⁸ apontam que o dia a dia atribulado do CP contribui para a atuação sem foco, na qual o Coordenador se vê envolvido em inúmeras outras atividades e se desvia da sua real função no cotidiano escolar.

Por outro lado, o professor Márcio, durante um de seus relatos recordou de alguns momentos em que o Setor realizou, como ele denominou, de “atividades condizentes com a função”. Dentre essas atividades ele destacou: orientações sobre aproveitamento de estudos, sobre os planos de ensino, atendimento de alunos e a participação em conselhos de classe.

O mesmo ainda mencionou sentir certa propriedade em falar sobre a questão porque já foi Técnico em Assuntos Educacionais em outra Instituição e tem consciência de que, em alguns momentos, as questões pedagógicas ficam em segundo plano em razão de burocracias e questões rotineiras e, até mesmo, pelo cargo, às vezes, ser utilizado em setores administrativos, como expressa no relato a seguir:

Eu acho que, não sei se por uma questão administrativa e hierárquica maior ainda ahm ... primeiro antes de tudo, eu entendo que vocês são todos TAEs e, com isso eu falo com uma certa propriedade porque eu também já exerci esse cargo em outra Instituição antes, então eu sei que muitas vezes a gente acaba fazendo funções que não sejam tão ligadas assim a pensar projetos, a elaborar digamos projetos, é..., programas dentro da Instituição,

²⁸ Pesquisa intitulada de “O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”.

tanto é que às vezes, a gente acaba não fazendo isso porque tem uma rotina muito mais administrativa, muito mais burocrática enfim, tanto que eu, na época quando eu era TAE não trabalhava diretamente com isso, trabalhava com o Registro Acadêmico (MÁRCIO, 2016).

Logo, mesmo os professores terem mencionado basicamente atividades voltadas à questão burocrática e cotidianas entendem que o SAP, dentro do que realiza, desenvolve seu trabalho de forma comprometida como relata a professora Bela:

[...] o pessoal do SAP, sempre participa das atividades institucionais, então ahm... mas no que eu preciso e no que eu presencio é um bom funcionamento. Vejo em alguns momentos sobrecarga de trabalho assim né, muitas questões para resolver, talvez por a gente participar também de outras atividades que não são só dos nossos setores.

Diante da fala da professora, evidenciamos a questão de o SAP estar incluso em várias atividades institucionais e a percepção que ela tem do Setor se sobrecarregar de tarefas devido a essas participações. Tal percepção foi compartilhada pela TAE Carolina, que se posicionou sobre a questão e, de certa forma, menciona sua insatisfação sobre tais participações:

O SAP precisa resolver tudo que nos vem, e ainda, as demandas são muitas né, inclusive tipo da direção, se vai ter uma comissão alguém do SAP tem que tá; vai ter uma comissão da mulher alguém do SAP tem que tá; tem as Ações Inclusivas e alguém do SAP tem que tá, no Núcleo pedagógico Integrado o SAP tem que tá. Então, sabe, tudo o SAP tem que tá, tem festa junina o SAP tem que tá representado, o desfile o SAP precisa organizar, então isso eu acho uma visão equivocada.

Sobre as atividades realizadas pelo SAP, quando os depoentes são os próprios servidores do Setor, os mesmos destacam que atendem o público interno e o externo, orientam os professores, atendem pais de alunos, fazem a verificação de documentos, preenchem planilhas, organizam e participam de reuniões etc. Para exemplificar, tomamos como referência dois trechos que acreditamos sintetizar as colocações dos servidores:

São várias, incluindo contatos por e-mail e pessoalmente para orientações e conversas relacionadas aos cursos, reuniões gerais de ensino, participação em colegiados de curso, recebimento de diários e planos de ensino, entre outras. Inclusive, já tivemos situações em que nos foi proposto fazer a confecção de grande parte dos certificados do *campus*, mas entendendo que essa atribuição burocrática consumiria grande parte do nosso tempo e

das questões pedagógicas, expusemos e argumentamos o problema para a Direção de Ensino que nos apoiou e conseguimos resolver a situação, dividindo essa atividade (KEITI, 2016).

Nosso Setor é... tem como finalidade principal o apoio pedagógico, embora muitas outras funções acabem chegando, acabem nos atribuindo coisas que não necessariamente são de apoio, de trabalho burocrático, realização de atas é..., mas, sobretudo nosso trabalho é organizar o trabalho docente, no sentido de fazer cumprir os cronogramas e organizar esses cronogramas e lembrar os professores o que eles devem fazer, das atribuições deles, acompanhar os alunos que necessitam de acompanhamento pedagógico e ficar à disposição pra atendimento, no caso quando vem de público externo, quando vem de público interno, dúvidas relacionadas a esse dia a dia do trabalho dos professores. A gente busca também um pouco de conhecimento de legislação, das diretrizes, do que pode e o que não pode e, nesse sentido, assim a gente tá ali disponível pra apoiar, basicamente é isso, o cotidiano de uma Instituição educativa digamos (CAROLINA, 2016).

Percebemos aqui, que da mesma maneira que os professores, as servidoras retratam basicamente atividades que podemos caracterizar como cotidianas. Da mesma forma que entendem que muitas das atividades que são direcionadas ao Setor, não deveriam ser responsabilidade do Setor Pedagógico, e sim compartilhadas com outros setores, pois, além de acarretar sobrecarga de tarefas, acabam por vezes fazendo com o que o Setor se desvie das questões pedagógicas e da proposição de espaços em prol da formação continuada do corpo docente. Sobre o assunto, Keiti inclusive menciona no fim de seu relato que, em determinada situação, houve a necessidade de se posicionar e argumentar que determinada atividade não era condizente com as funções do Setor e solicitar distribuição da atividade.

Percebemos aqui, um primeiro passo para o que Placco (2003, p. 53) chama de reponsabilidades partilhadas. Ou seja:

[...] nenhum processo de planejamento ou formação profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada, cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados.

Ainda, para caracterizar as atividades realizadas pelo Setor, em um momento de descontração na realização do Grupo Focal os TAEs utilizaram algumas metáforas para sintetizar como, em alguns momentos, se sentem:

É... eu vejo assim é... que o Setor de Apoio Pedagógico ele é meio um apagador de incêndio tá; porque, porque existe talvez uma visão, existe uma visão talvez equivocada né, de que o setor de apoio pedagógico ele

tem que compor todas as comissões, ele tem que tá em todas as equipes, ele tem que de alguma maneira se fazer presente em tudo que tem aqui dentro do Instituto, então acabam lançando sobre nós até atribuições que não são nossas né, que a gente luta contra, não se deixa levar muito pra essas questões, mas é a visão de que o SAP não faz nada e, ao mesmo tempo, que tudo tem que passar por aqui (CAROLINA, 2016).

Pensando, têm várias que de alguma forma se encaixam, eu colocaria de duas maneiras hum.... com vistas negativamente um apagador de incêndio e o coringa, talvez o cego perdido em meio ao tiroteio porque a gente sempre tá meio a cegas e tem que ir descobrindo, mas o coringa e o apagador de incêndio é comum, mas isso é um ponto de vista negativo (FÁBIO, 2016).

Eu acho que nos veem como um coringa, que serve pra tudo, pra qualquer situação (RODRIGO, 2016).

Mesmo relatando que, em alguns momentos, sentem-se como um “apagador de incêndios e um coringa” e que, apesar dos percalços do dia a dia influenciarem diretamente em suas atividades e, conseqüentemente, na percepção que os professores têm sobre o Setor, também enfatizaram que se sentem realizados no que fazem e acreditam que o Setor é de suma importância para a Instituição, pois entendem-no como uma soma para a mesma.

Quando questionados sobre as ações de acompanhamento pedagógico realizadas no âmbito do *campus*, houve consenso entre os professores e os integrantes do SAP que é preciso avançar nesse aspecto. Podemos perceber tal consciência, no relato da TAE Carolina, ao mencionar que:

É eu acho, é...a gente tem esse trabalho burocrático e a parte pedagógica. Eu acho que a gente ainda faz pouco, o que nós pensamos até a partir de um Programa de Desenvolvimento Institucional que teve né, a gente pensou em a partir das demandas que foram trazidas, porque ali foram preenchidos um questionário, documento enfim, pelos participantes né, que deveriam colocar ali o que eles gostariam que fosse feito. É.... a gente sentou, e conversou com base nesses apontamentos, em oferecer uma formação continuada no ano que vem e com formações específicas e um acompanhamento mais diário aos professores.

Keiti compartilha dessa percepção e menciona que:

[...] as questões pedagógicas, não posso afirmar que são prioritárias, mas o Setor busca diariamente transformá-las em prioridades. Percebo que isso é luta diária que exige aprender a dizer não, negociar e posicionar-se. Acredito que em relação à questão de formação continuada ainda deixamos a desejar, percebo que muitas vezes nos preocupamos com registros nos diários e planos de ensino, mas o que de fato acontece em sala de aula, que o mais importante, fica de lado. Essas discussões acabam perdendo espaço para reuniões de recados, cumprimento de prazos e normas.

Diante do relato das servidoras vemos que além da consciência, há a vontade de propor iniciativas em prol da formação continuada dos professores, bem como iniciativas de acompanhamento e assessoria dos mesmos. Carolina também destaca um outro ponto que julgamos importante, de que as iniciativas de formação e acompanhamento devem focar nas demandas apresentadas pelos professores.

Isso nos remete ao pressuposto apresentado por Garcia (2009) de que a formação continuada e as iniciativas devem levar em conta as considerações dos sujeitos sobre as suas necessidades formativas. Observamos aqui, um passo significativo para a realização de atividades condizentes com a função de um Setor Pedagógico, além de entendermos que tais iniciativas também propiciarão a autoformação dos TAEs.

6.2.3 Inserção dos professores no *campus*: aspectos característicos e contato inicial com o SAP

Em relação ao início de suas atividades no *campus* percebemos contradições marcando os relatos dos professores. Tais contradições foram percebidas por meio de depoimentos que declaram que ao iniciarem suas atividades não conheceram a estrutura do *campus* e não receberam orientação de nenhum setor, como de professores que relataram que se sentiram acolhidos e com informações necessárias para dar início às suas atividades. Para exemplificar tais divergências, usamos como referência os relatos dos professores:

Nas três primeiras semanas eu pensei seriamente em abandonar mesmo, desistir do contrato, achei que eu não ia dá conta e ainda disciplinas que não tinha nem a ver com química que queriam me dá, daí no fim consegui negociar e aí trocar. Olha, de positivo assim eu acho que foi mais o apoio das colegas de sala, porque foi o que eu tive assim, porque o resto foi no tranco, essa é a verdade, o início foi bem traumático, coisas tranquilas assim nada, pra mim, foi bem complicado. E não tive orientação nenhuma de nada assim, leva documento ali, faz lá, nada (ELIANA, 2016).

Quando eu iniciei tava começando praticamente o semestre letivo, então o que aconteceu, tava no meio de um monte de definições, de informações. Eu acho que de uma forma geral, todas as pessoas e, enfim todos os colegas e setores se mostram receptivos e abertos se eu tivesse alguma dúvida, alguma questão a discutir enfim, ou até mesmo sobre os procedimentos, tais como: plano de ensino, quais eram as rotinas das disciplinas do semestre, qual que eram, digamos, os principais documentos que eu poderia consultar, onde poderia encontrar essas informações, isso de uma forma geral me foi passado E aquilo que não me foi colocado, mas

ficou claro que eu poderia buscar essas informações com os setores competentes, com as pessoas competentes. Então acredito que isso tenha sido um ponto positivo, essa receptividade e essa abertura pro início do trabalho. O setor que eu acho que me apresentou a estrutura, o campus de forma geral foi a Direção de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. É, então me foi apresentada a estrutura geral, depois eu lembro que eu fui apresentado ao SAP, a Direção de Ensino. Ali eu recebi mais algumas tantas informações e eu me recordo que depois eu fui conversar também com as coordenações, com os coordenadores dos cursos. Então foi tudo quase que ao mesmo tempo, então eu tive que ir aos poucos assim, então de certa forma nos primeiros dias eu fiquei um pouco perdido, mas não vejo como ponto negativo (MÁRCIO, 2016).

A partir dos relatos percebemos dois pontos que consideramos de suma importância. No primeiro relato destacamos o fato da professora pensar em desistir de seu contrato, o que reforça a importância de um acompanhamento mais sistemático aos professores iniciantes no referido contexto de pesquisa, o que faz com que referendamos novamente Franco (2000) para mencionar que o papel do CP junto ao professor iniciante é de um profissional que pode auxiliá-lo nos dilemas que aparecem no cotidiano escolar.

Já no segundo relato, o professor menciona que recebeu informações, que lhe apresentaram o *campus* e que teve contato, além do SAP, com algumas Direções e Coordenações de Cursos. Tem-se aqui que, embora sem ações sistematizadas, de certa forma, houve um movimento de acolhida desse professor.

Alguns professores, quando questionados sobre as orientações que receberam do SAP e dos demais setores, quando se inseriram no *campus*, destacaram que foram orientados quanto: aos PPCs dos cursos, procedimentos para aulas de reforço, preenchimento de planos de ensino e de diários de classe, sobre o perfil da Instituição, sobre as características dos alunos, o funcionamento dos setores, os horários etc., isto é, tiveram ciência, mesmo que de forma superficial, sobre a organização física, de rotina e pedagógica da Instituição.

Tal aspecto não foi compartilhado pelos TAEs do Setor Pedagógico, que mencionaram que, ao iniciarem suas atividades, se depararam com situações descontextualizadas, burocráticas, com excesso de informações e de atividades. Da mesma maneira que identificam que a atual forma de recepção dos professores, assim como a dos TAEs não é a ideal, conforme expressam nos relatos a seguir:

Acho importante a acolhida né. Por exemplo assim oh, eu entrei meio de paraquedas, quando eu vim aqui trabalhar eu nunca tinha entrado num Instituto Federal. Eu entrei em exercício e lembro que foi meu primeiro

contato é ..., antes disso a gente teve na acolhida daí a gente durante dois dias nos derramam, despejam aquele monte de informações que tu não sabe exatamente do que se trata, mas vai tentando assimilar aos pouquinhos né. Pros docentes, o que a gente tem pensado, no que a gente percebe no dia a dia é... da repetição de eles chegarem e perguntarem, de a gente mandar e-mail orientado e dali uns dias virem de novo e perguntando a mesma coisa. Os novos é os coitados também chegam aqui do mesmo jeito que a gente chegou, sem ter muito conhecimento dessa coisa tão burocrática e tão dinâmica que é o Instituto Federal, atender diferentes níveis é... diferentes idades e especificidades de cursos e de alunos né e... esse monte de evento que é programado e tem que dá conta. Não há um acolhimento, propriamente dito, mas eles também vão se virando, quem tem interesse, tem iniciativa, eles vão com os companheiros de sala, com os coordenadores, vão buscando essas informações para conseguir (CAROLINA, 2016).

É difícil eu falar sobre a inserção dos professores porque eu aqui entrei como técnico; então, mas é... talvez seja uma comparação, se ocorre com todos, como ocorreu comigo, é..., eu até hoje não conheço todo o *campus*, então falta um, uma espécie de acolhida no *campus*, não no sentido afetivo; mas por incrível que pareça uma acolhida profissional para que ele se insira rapidamente e saiba sobre os setores. Teria que ter um tempo antes da pessoa se atirar no seu setor específico para ela ser acolhida em cada setor, ver as pessoas, receber informações sobre o que são aqueles setores, provavelmente isso ajudaria para que ela pudesse atuar melhor e a se relacionar melhor com o ambiente de trabalho. Eu acho que esse acolhimento é uma coisa coletiva, tem que ser organizado institucionalmente, como teria que se parar pra pensar, cada setor deveria estar preparado pra acolher novos servidores pra que eles tenham a mínima noção do porquê de cada setor (FÁBIO, 2016).

Quanto à falta de informações e acolhimento mencionado por alguns professores, quando questionados a que atribuíam esse fator obtivemos respostas em torno dos seguintes aspectos:

- Ingresso no *campus* com as aulas já em andamento;
- Falta de uma proposta sistematizada de acolhimento;
- Ingresso na Instituição em diferentes períodos do ano letivo;
- Excesso de atribuições dos setores;
- Falta de clareza do que cada setor deve fazer no momento de inserção dos novos professores;

Tais fatores também foram destacados pelos professores que mencionaram que receberam informações e foram acolhidos de forma satisfatória. Na ocasião, destacaram esses aspectos, ao supor o motivo disso não acontecer de forma sistemática com todos os professores iniciantes. Quanto às informações positivas acerca do início no *campus* elencaram fatores como: atendimento cordial dos setores, receptividade e apoio dos colegas de sala e diálogo com as Direções do *campus*.

Entendemos que esse processo de receptividade, socialização inicial é de suma importância para habituação do novo professor, troca de experiências e para que, gradativamente, se sinta parte do contexto no qual está se inserindo. No entanto, também entendemos que o processo de socialização com seus pares, setores e Instituição acontecem, simultaneamente, com a docência e não apenas no momento de inserção em um novo contexto.

Também de certa forma relacionada à socialização, mas voltada para a troca de experiências e planejamento coletivo, outro item destacado pelos professores, refere-se à organização de encontros entre os professores iniciantes e os que estão há mais tempo na Instituição. Conforme os relatos, praticamente, não houve encontros com essa finalidade, sendo que os encontros realizados foram entre todos os professores e servidores e destinavam-se a aspectos administrativos do *campus*. Quando os encontros se relacionavam às questões pedagógicas foram motivados para discutir atividades dos cursos, instrumentos de avaliação, definir datas de conselhos de classe etc. Ou seja, tais encontros, também se limitaram, basicamente, a aspectos organizacionais e não propiciaram espaços suficientes para a troca de saberes, experiências ou planejamento de ações conjuntas.

Para Lichtenecker (2010, p.117) esses momentos de socialização são fundamentais pois:

[...] implicam nas aprendizagens do professor, relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos, quanto interativos: neste contexto, são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.

Em consonância ao supracitado pela autora identificamos relatos com esse mesmo entendimento e que, inclusive, sugerem que ações integradas entre os professores iniciantes com os mais antigos tivessem mais espaço no *campus*. Como exemplo, selecionamos 02 (dois) relatos, que expressam tais considerações:

Eu acho bem interessante se tivesse reuniões, sei lá uma vez por mês, ou se fosse possível quinzenal, dos professores de áreas diferentes, novos com os mais antigos, contanto um pouco do seu trabalho, o que faz, da área que atua, e a partir disso se criar, talvez projetos ou interações, maiores interações entre as disciplinas né, pra tornar, pra conhecer o trabalho do professor, e também pra facilitar a aprendizagem do aluno né, através da interdisciplinaridade (JANAINA 2016).

Infelizmente a gente tem uma segmentação, o nosso trabalho ainda não é integrado entre as disciplinas, entre as áreas do conhecimento dentro de um curso, acho que a gente pode melhorar muito, a gente faz algum esforço enfim nesse sentido, mas acho que a gente pode fazer muito mais (MÁRCIO, 2016).

A partir dos relatos verificamos que os professores iniciantes sinalizam o desejo de participar de encontros com os professores que estão há mais tempo no *campus* e com professores de diferentes áreas, a fim de conhecer sobre o trabalho que cada um realiza e estabelecer, dentro do possível, parcerias de trabalho.

Também atrelado ao momento de início no *campus*, os professores mencionaram que acham importante pensar para os que virão a se inserir na Instituição, tendo em vista as dificuldades que enfrentaram, uma acolhida mais sistemática, onde se estabeleçam estratégias conjuntas entre os diferentes setores, a fim de repasse de informações gerais, socialização entre as pessoas, reconhecimento do local etc. Sobre esse aspecto, a professora Carina menciona que, talvez seria interessante realizar alguma reunião específica para os professores iniciantes para explicar a rotina da Instituição e, conseqüentemente, do professor. Já Márcio reforça ser importante ter um momento para orientações das questões pedagógicas.

Para configurar o contato inicial com o SAP alguns professores mencionaram que esse contato ocorreu através de *e-mail*, telefone, quando se dirigiram ao Setor para tirar dúvidas, quando alguém lhes apresentou o Setor ou quando alguém do SAP lhes procurou para algum encaminhamento ou orientação.

Quando pedimos para que os professores caracterizassem esse momento, notamos mais uma vez um conflito de opiniões, pois enquanto alguns professores relataram receptividade e repasse de orientações pelo Setor, outros expressaram que não obtiveram nenhuma orientação do mesmo. Por outro lado, evidenciamos que todos os professores, de forma positiva ou não, relataram que em seu início no *campus* tiveram contato com o Setor Pedagógico, conforme relatos a seguir:

Bom, eu lembro que eu cheguei num dia bastante, que o *campus* tava bastante atarefado, que era um ou dois dias antes de começar as aulas, então eu peguei vocês no Setor assim bem atarefados, então eu fui apresentado ao Setor. Enfim, a todos os integrantes, eu acho que estavam todos ali naquele dia no SAP e também ao Diretor de Ensino. Enfim, e o Setor de uma forma geral, tentou me passar algumas informações principais como por exemplo: quem era cada servidor que ali atua, qual era o seu nível, quais eram os seus cursos dos quais é dito que ele é responsável,

que ele trabalha mais diretamente ahm... algumas outras questões eu acho que me foi passado sobre plano de ensino, diário de classe, SIGAA, mas daí eu lembro que foi melhor discutido depois numa reunião que nós tivemos com todos os colegas, enfim, numa reunião administrativa e foi pedido o e-mail e depois foi me passado algumas orientações por e-mail também do que eu já poderia encaminhar, enfim em relação a plano de ensino, algumas rotinas, assim (ANGÉLICA, 2016).

Olha, eu não me recordo desse contato, não mesmo. Mas alguém deve ter me mandado lá para perguntar alguma coisa que eu não sabia (ELIANA, 2016).

Notamos no primeiro relato que apesar de Angélica ter iniciado suas atividades em um dia em que ela percebeu que o Setor estava bastante atarefado diz ter recebido orientações, tanto voltadas para a organização pedagógica do *campus*, quanto organizacional. Já por meio do relato de Eliana podemos inferir que esse contato não teve importância para a professora, pois ela nem ao menos se recorda de como ocorreu. Diante dos dois relatos percebe-se uma lacuna na organização do Setor e a necessidade de se elaborar algo no sentido de acolher todos os professores.

6.2.4 Percepções acerca do Setor

Para representar a quarta categoria criada para a questão acerca da percepção sobre o SAP, inicialmente apresentaremos as considerações dos professores para, em seguida, trazermos a percepção que os próprios servidores têm do Setor.

Em relação a esse aspecto, a análise dos dados evidenciou divergências quanto ao entendimento da função do SAP, pois ao mesmo tempo em que há depoimentos que relatam o Setor ser fundamental para a Instituição, professores e alunos, também tivemos relatos expressando que pouco conhecem do Setor e não sabem sua real função no *campus*, como verifica-se nos trechos a seguir:

É um Setor de apoio fundamental aos discentes e docentes. Sempre que senti a necessidade de orientação procurei o setor responsável e todas as vezes fui bem orientada, poucas vezes não souberem me dar resposta imediata, mas, posteriormente, recebi retorno (ANGÉLICA, 2016).

Percebo ser a base para o bom andamento das atividades letivas. É o Setor no qual podemos recorrer quando necessitamos de algum suporte ou informação referente as turmas, disciplinas, aulas, trocas de aulas etc. (CARINA, 2016).

O SAP, eu não sei, nem sei dizer qual que realmente é, eu não consigo ver qual que é a função do SAP assim, e tô sendo bem sincera assim, não sei. O que eu faço às vezes quando precisa é pedi uma informação lá sobre pegar uma chave, como fazer se tem um problema, se precisa fazer uma troca daí eu aviso, mas não sei realmente o que seria assim né o papel deles, então não sei, eu ainda não sei o que é o SAP. Eu não sei o que eles englobam, de repente eles fazem muita coisa que eu percebo, mas eu não sei que é deles, entendeu, então não quer dizer que eles não façam nada, mas eu não sei identificar, isso aqui foi uma ação do SAP, por exemplo (ELIANA, 2016).

Por meio dos relatos das professoras Angélica e Carina percebemos que elas compreendem o SAP como um setor fundamental, não apenas aos docentes, mas para os alunos e para o andamento letivo. Da mesma forma, mencionam que sempre que precisaram de auxílio do Setor, obtiveram orientação e retorno.

Já o relato da professora Eliana demonstra que ela não tem clareza quanto à função do SAP, o que nos remeteu a pensar que isso ocorre porque o Setor está envolvido em muitas atividades e, com isso, não se tem clareza nas funções dele, que o Setor precisa interagir mais com os professores ou que o mesmo ainda precisa demarcar seu espaço, buscar legitimar-se, não apenas como um setor da Instituição, mas, como um setor fundamental para os professores.

Sobre esse aspecto, Serpa (2011) coloca que o quadro é de uma profissão que ainda está em processo de construção, pois, como não existe uma identidade constituída, o Coordenador tenta delinear-la no dia a dia e diante das imposições que surgem, ele faz o que acredita pertencer à sua esfera de competência.

Com esse mesmo entendimento, Márcio e Bela destacam sua percepção acerca da rotina de trabalho do Setor, ela enfatizando a sobrecarga de tarefas e ele as questões administrativas ali realizadas, como constatamos a seguir:

Ahm...eu percebo que algumas coisas que talvez não estejam 100% é talvez por sobrecarga de trabalho assim né, muitas questões pra resolver e talvez não consigam fazer por isso.

Eu vejo o setor muito mais preso a uma questão administrativa e em algum momento sim que vocês, poucos momentos são consultados digamos assim do ponto educacional, do ponto de vista pedagógico, didático.

Em relação às atividades e condicionantes que permeiam o trabalho dos TAEs fazemos uso das palavras de Placco; Almeida; Souza (2015, p. 21), as quais expressam que:

O excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere na construção de uma identidade profissional do CP, levando-o a uma ambiguidade entre o que ele considera serem suas funções, as dimensões históricas da profissão, sua história pessoal e de formação, suas condições de trabalho.

Oliveira; Assunção (2009, p. 354) complementam enfatizando que “a intensificação do trabalho pode estar embasada tanto em termos qualitativos caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos relacionados ao aumento do volume de tarefa”.

Quanto à percepção que os integrantes do SAP têm de si, apesar do momento em que utilizaram metáforas para se caracterizarem, expressam que percebem o Setor como:

Uma forma de acompanhar o processo educativo (RODRIGO/2016).

Ahm, é um ambiente agradável, os colegas são formidáveis, acolhedores, parceiros ahm... sempre que um necessita o outro colabora ahm... tanto a Direção de Ensino anterior e a atual também são bastante compreensíveis e sempre preocupados em fazer a melhor performance possível. Obviamente que a gente percebe que algumas coisas não são necessariamente as atribuições do cargo destinado ao concurso, mas se é necessário fazer, que a gente tenha que fazer pra escola funcionar, então a gente acaba fazendo (FÁBIO, 2016).

Eu vejo assim oh, o nosso setor, o SAP, é um Setor bom, excelente de trabalhar né, no sentido que a gente procura caminhar junto, pensar junto e se ajudar né, então a gente tem uma certa unidade de pensamento tanto profissional como pessoal, é...., e em relação a isso né, a gente procura atender a todas as demandas que chegam ali dos docentes sempre, e quando a gente não tem condição de atender a gente procura encaminhar pra quem a gente acha que pode resolver. A gente não deixa trabalho acumular, a gente não deixa de resolver o que nos solicitam, não deixa de fazer as demandas, não deixa de conversar sempre né, tentar achar os caminhos sempre nos que sabem mais. No entanto, acontece tanta coisa no ano e tudo ao mesmo tempo e a gente se desdobrando pra atender tudo que as vezes nos falta o tempo de sentar pra estudar e pra preparar coisas mais específicas no apoio (CAROLINA, 2016).

Abaixo, organizamos um quadro como forma de síntese das informações oriundas de nossas categorias na 2ª questão de pesquisa.

Quadro 8 - Síntese das Categorias da 2ª questão

(continua)

| | |
|--|--|
| <p>Funcionamento e organização do Setor</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As atribuições dos TAEs se assemelham com as funções de um Coordenador Pedagógico e o SAP assemelha-se a uma Coordenação Pedagógica. - O Setor tem funcionamento de 15 horas ininterruptas e no horário de atendimento sempre tem uma ou mais pessoas para atender. - O SAP fica situado junto à Coordenação Geral de Ensino e Direção de Ensino do <i>campus</i>. - Há rotatividade de horários dos servidores do SAP, sendo que alguns TAEs trabalham no turno da manhã, outros pelo turno da tarde e outros à noite. - O Setor possui um <i>e-mail</i> que todos têm acesso. - Os servidores do SAP atuam em uma sala única, mesmo que estejam divididos por áreas de atuação, cada um atendendo mais especificamente determinado nível e/ou modalidade de ensino. - Todos os servidores do SAP são do mesmo cargo (Técnicos em Assuntos Educacionais) e possuem experiência docente anterior ao ingresso no cargo. |
| <p>Atividades realizadas pelo SAP</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As atividades realizadas pelos TAEs do SAP são basicamente voltadas à rotina do Setor e da Instituição e as questões pedagógicas pouco são contempladas. Dentre as atividades realizadas, destacamos: participação das atividades propostas pelo <i>campus</i>, preenchimento de formulários, organização da ausência de um professor, confeccionar bilhetes, auxiliar em outros setores quando necessário, participação de reuniões, orientar os professores, elaborar o calendário acadêmico etc. - As atividades realizadas pelo SAP fazem com o que o Setor se desvie das questões pedagógicas e da proposição de espaços em prol da formação continuada do corpo docente. - Os TAEs por vezes se sentem como um coringa ou um apagador de incêndios em razão das atividades que realizam. - Há consenso entre os professores e os integrantes do SAP de que é preciso avançar nas ações de acompanhamento pedagógico realizadas no âmbito do <i>campus</i>. - Há a vontade de propor iniciativas em prol da formação continuada dos professores, bem como iniciativas de acompanhamento e assessoria dos mesmos por parte do SAP. |

Quadro 8 - Síntese das Categorias da 2ª questão

(conclusão)

| | |
|---|---|
| <p>Inserção dos professores no <i>campus</i>: aspectos característicos e contato inicial com o SAP</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao início de suas atividades no <i>campus</i>, percebemos contradições marcando os relatos dos professores. - Os TAEs do Setor Pedagógico mencionaram que, ao iniciarem suas atividades, se depararam com situações descontextualizadas, burocráticas, com excesso de informações e de atividades. Da mesma maneira que identificam que a atual forma de recepção dos professores, assim como a dos TAEs no <i>campus</i> não é a ideal. - Praticamente não houve encontros de socialização, troca de experiências e planejamento coletivo entre os professores iniciantes e os que estão há mais tempo na Instituição. Os encontros realizados foram entre todos os professores e servidores e destinavam-se a aspectos administrativos do <i>campus</i>. - Os professores participantes da pesquisa acham importante pensar para os que virão a se inserir na Instituição, tendo em vista as dificuldades que enfrentaram, uma acolhida mais sistemática, onde se estabeleçam estratégias conjuntas entre os diferentes setores, a fim de repasse de informações gerais, socialização entre as pessoas, reconhecimento do local etc. - O contato inicial com o SAP ocorreu de diferentes maneiras: através de <i>e-mail</i>, telefone, quando se dirigiram ao Setor para tirar dúvidas, quando alguém lhes apresentou o Setor ou quando alguém do SAP lhes procurou para algum encaminhamento ou orientação. |
| <p>Percepções acerca do Setor</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Há divergências quanto ao entendimento da função do SAP, pois enquanto alguns professores entendem que o Setor é fundamental para a Instituição, professores e alunos, também há professores que não sabem a função do Setor no <i>campus</i>. - Alguns professores percebem que o SAP está sobrecarregado de tarefas, sobretudo pelas questões administrativas realizadas. No entanto, entendem que o SAP, dentro do que realiza, desenvolve seu trabalho de forma comprometida. - Mesmo relatando que, em alguns momentos, sentem-se como um “apagador de incêndios e um coringa” os TAEs também enfatizaram que se sentem realizados no que fazem e acreditam que o Setor é de suma importância para a Instituição, pois entendem-no como uma soma para a mesma. - Ainda não é possível afirmar que há um acompanhamento pedagógico, propriamente dito, realizado pelo SAP e sim, é possível elencar e caracterizar algumas atividades realizadas pelo mesmo com essa finalidade. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Em síntese, tendo por base as categorias que criamos para essa questão acreditamos que há ainda um longo caminho a ser percorrido pelo SAP do *Campus* Panambi, a fim de constituir-se como um setor fundamentalmente de apoio pedagógico. Seja pela imposição de tarefas burocráticas que, por vezes, lhes são postas, seja pelas demandas diárias ou, até mesmo pela própria organização do *campus* e do Setor, acreditamos que ainda não é possível afirmar que há um acompanhamento pedagógico, propriamente dito, realizado pelo SAP e, sim, é possível elencar e caracterizar algumas atividades realizadas pelo mesmo com essa finalidade.

Entendemos que, para esse processo de legitimação acontecer, é imprescindível a consciência da necessidade da mudança e vontade para que isso realmente se efetive. Vimos, breves sinalizações sobre a questão, no entanto, achamos válido encerrar essa seção trazendo a frase de Jean Paul Sartre²⁹ que diz o seguinte: “Metade vítima, metade cúmplice somos todos nós”.

Sob a interpretação da frase é pertinente refletir acerca de quanto os servidores do SAP, os próprios professores e os gestores do *campus* são vítimas e, em que medida são cúmplices nesse processo de interrupção e falta de acompanhamento pedagógico e ações formativas no *Campus* Panambi, pois entendemos que não há um culpado, e sim, fatores de diversos lados, que contribuem para tal.

6.3 RESPONDENDO A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Que demandas são pertinentes ao Setor de Apoio Pedagógico na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi?

A terceira questão de pesquisa expressa nosso interesse em apontar as demandas pertinentes ao Setor Pedagógico, na orientação de professores que iniciam no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi. Para isso, retomaremos as informações obtidas na primeira e na segunda questão de pesquisa, por meio de

²⁹ Filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo (1905- 1980). Frase extraída do artigo “Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada”, presente no livro *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, organizado por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, 2003.

categorias que denominamos de: *Demandas em razão do trabalho didático, Demandas em razão da organização do campus, Demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores e Desafios ao SAP.*

Diante das demandas apresentadas pelos professores, os TAEs do Setor Pedagógico sinalizaram se as mesmas poderiam ser minimizadas por meio de orientações do SAP, por intermédio do SAP ou por meio de responsabilidades e ações integradas entre os setores que constituem o *Campus Panambi*. Essas sinalizações não tiveram o objetivo, nem a pretensão de indicar culpados, tampouco, apontar a solução para tais demandas, mas sim, sinalizar como elas poderiam ser minimizadas e auxiliar na estruturação do produto dessa pesquisa.

Portanto, pode-se dizer que essa seção se constitui como parte integrante do produto da pesquisa e que foi construída com a participação dos servidores do Setor Pedagógico do *campus*.

6.3.1 Demandas em razão do trabalho didático

Como constatamos na primeira questão, os professores mencionaram que antes de iniciarem suas atividades no IFFar tinham pouco conhecimento do fato dos IFs ofertarem diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal característica não foi considerada como negativa pelos professores participantes da pesquisa, pois expressaram que a compreendem como algo que possibilita construir novos conhecimentos. Entretanto, mesmo com declarações favoráveis de todos os professores sobre a questão, acreditamos no SAP, que os professores que ingressam no *campus* precisam ser orientados. Mais do que serem orientados, devem estar cientes, e ter clareza quanto às características e o funcionamento de cada nível e modalidade de ensino, bem como, das peculiaridades do ensino profissional, visto que, é o eixo que permeia a organização e os projetos pedagógicos de todos os cursos.

Entendemos que tais orientações são primordiais para que os professores possam iniciar com o mínimo de conhecimento para planejar e desenvolver suas atividades e aulas. Pois, como coloca Hengemuhle (2011) o planejamento deve ser elaborado de acordo com o contexto social e os fatores do ambiente.

Com relação ao uso dos espaços, conforme relato apresentado pela professora Eliana, a mesma enfrentou dificuldades nesse aspecto, pois não sabia que deveria reservar espaços como: laboratórios, auditórios, biblioteca, ginásio etc. Saliou ainda, que além da falta do conhecimento de tal procedimento, não sabia como proceder para fazer as reservas. Inferimos que, mais uma vez, faltou orientação, causando, de certa forma, transtornos à professora. Para esse aspecto, novamente os integrantes do SAP sinalizaram a importância da orientação aos professores iniciantes, no sentido de terem aportes para a realização de suas atividades e aulas.

Quanto aos documentos vinculados ao trabalho didático, os professores destacaram o preenchimento de planos de ensino, diários de classe, formulários de acompanhamento de alunos, requisição para troca de aulas entre professores, entre outros. Sobre os documentos, os relatos que encontramos não se caracterizaram como uma forma de queixa, visto que, os documentos citados são instrumentos previstos nas Resoluções e Diretrizes Institucionais, no entanto, tiveram destaque quando relacionados aos documentos de cunho administrativo, o que, segundo os professores, acaba gerando um excesso de formalismos e burocracias.

Em relação a essa questão, torna-se uma demanda pertinente ao SAP a orientação sobre o preenchimento de tais documentos, para que não haja desperdício de tempo ao preenchê-los de forma incorreta, pois como já mencionado nas questões anteriores, entendemos que tais aspectos são importantes para organizar os tempos e os espaços que constituem a rotina escolar.

A análise dos relatos evidenciou ainda considerações em relação às disciplinas que os professores ministram nos diferentes cursos, particularidade destacada em razão da atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Como já mencionado, o fato apontado pelos professores não foi o número de horas-aula, mas sim, o fato de terem disciplinas totalmente distintas, o que acarreta diferentes conteúdos para estudar e planejar. Acreditamos que um dos fatores para essa situação possa ser o número insuficiente de professores, ou que não tenham a formação necessária para ministrar determinadas disciplinas, o que faz com que alguns professores acabem se sobrecarregando. Entendemos que essa demanda deva ser considerada no momento da divisão das disciplinas pelas Coordenações dos Cursos e o SAP ser intermediário no processo de diálogo e definições.

Outro aspecto mencionado foi em relação a todos os servidores do SAP terem conhecimentos mínimos sobre todos os cursos e áreas que o *campus* oferta. Para esse aspecto, os TAEs colocam que, com o passar do tempo, deve haver um rodízio na organização do Setor, para que todos possam ter diferentes experiências e adquirir conhecimentos específicos de cada nível, com o intuito de melhor atender e auxiliar os professores.

Mais uma questão referendada que pode contribuir, não apenas no momento de inserção dos professores no *campus*, mas também para o trabalho didático, seria a proposição de encontros entre os professores iniciantes com os que estão há mais tempo na Instituição, bem como, encontros sistemáticos entre professores das diferentes áreas. No entendimento do SAP, ação fundamental para socialização, trocas e aprendizagens, e que o Setor Pedagógico seria fundamental para organizar e intermediar junto às Coordenações dos Cursos tais encontros.

6.3.2 Demandas em razão da organização do *campus*

Para configurar a categoria denominada de *Demandas em razão da organização do campus* retomaremos alguns aspectos organizacionais que influenciaram o momento de inserção dos professores no *campus*. Conforme os professores relataram, quando iniciaram suas atividades no IFFar precisaram se apropriar de inúmeras siglas, tanto para identificar setores, como para compreender documentos institucionais. Além disso, tiveram que tomar conhecimento da função de cada setor existente no *campus*.

Tal informação foi compartilhada pelos TAEs Rodrigo e Fábio, o primeiro destacando a questão da apropriação das siglas e o segundo a questão de conhecer o *campus*:

Realmente é complicado se apropriar de tantas siglas, mas o mais complicado é entender no início o que as pessoas falam, pois falam em siglas como se todos tivessem conhecimento delas.

Eu até hoje não conheço todo o *campus* e estou aqui há mais de meio ano, e obviamente que eu poderia sair perambular por aí mas eu ia continuar não sabendo o que realmente são as coisas.

Vemos no relato de Fábio algo importante, no sentido de o mesmo mencionar que já está há algum tempo no *campus*, mas ainda não o conhece totalmente. Acreditamos que o pontapé dessa questão está atrelado à apresentação da Instituição, a estrutura da mesma, para após, professores e servidores terem condições de conhecer os setores e de se apropriarem de siglas. Acreditamos ainda, que essa questão está diretamente ligada à Coordenação de Gestão de Pessoas, pois a referida Coordenação é o local de recepção e encaminhamentos iniciais quando um novo professor e/ou servidor chega ao *campus*. Porém, também entendemos que deve haver um trabalho coletivo entre os setores a fim de contribuir para que o novo professor e/ou servidor se adapte o mais rápido possível, tanto com a estrutura do *campus*, como com as pessoas, com as siglas e informações que constituem o dia a dia do *campus*.

Sobre esse aspecto, Paro (2007) coloca que o pedagógico envolve todos os sujeitos da *práxis* educativa, pois diz respeito às ações intersubjetivas que estes constroem no espaço escolar. Ou seja, é preciso haver comunicação e um trabalho integrado entre os setores.

Outra questão referendada por praticamente todos os professores foi o uso do *e-mail* institucional. Sobre o assunto, notamos que há diferentes percepções, pois ao mesmo tempo em que o *e-mail* é considerado por alguns como um instrumento pertinente para a organização do *campus*, para se obter informações dos cursos e dos alunos, outros apontam que o mesmo ocupa muito tempo em suas rotinas.

O tempo a que se referem é atribuído ao excesso de *e-mails* que recebem diariamente fazendo com que a leitura dos mesmos consuma parcela significativa de seu tempo na Instituição. Fato compartilhado pelos servidores do Setor Pedagógico, que mencionaram que, por vezes, chegam ao local de trabalho e se deparam com 20 (vinte), 30 (trinta) *e-mails* para serem lidos. Porém, Fábio aponta algo importante quando menciona que muitos desses *e-mails* são irrelevantes a ele e ao Setor, que é preciso filtrar o que é pertinente ou não. Aponta ainda, que se não fizesse essa seleção, parcela da sua carga horária diária seria destinada à leitura de *e-mails*.

Sobre a questão, entendemos que o *e-mail* é um instrumento importante de comunicação, visto o funcionamento do *campus* ocorrer em três turnos e, por vezes, as pessoas não se encontram. No entanto, de acordo com Fábio, é importante que as pessoas aprendam a usá-lo, conforme relata a seguir:

As pessoas não aprenderam a usar o *e-mail* institucional com objetividade, isso é uma coisa que não sei se existe uma fórmula pra fazer funcionar, porque depende de indivíduos e não é uma coisa coletiva que se possa se forçar, talvez se criasse a cultura de diminuir o número de *e-mails* as pessoas lessem mais, a gente vê até pela experiência aqui do Setor que tem dias que a gente abre a caixa de *e-mails* e tem 20, 30 *e-mails* e os realmente destinados ao Setor, meia dúzia; então as pessoas mandam *e-mail* que não é importante pra todos.

Para essa demanda acreditamos que cabe ao SAP orientar os professores quanto à importância de utilizar o *e-mail* como um instrumento de comunicação e de tomar conhecimento sobre o que ocorre no *campus*, pois, praticamente todas as informações são repassadas por esse meio. No entanto, os professores precisam ser alertados sobre o uso do mesmo, para que se organizem e não despendem seu tempo, exclusivamente, a leitura de *e-mails*.

Quanto ao Sistema Integrado de Gestão de atividades acadêmicas (SIGAA) e ao ponto eletrônico identificamos no relato dos professores e integrantes do SAP, que os mesmos ainda estão em fase de implementação, o que ainda ocasiona dúvidas, retrabalho e descobertas por todos. Para minimizarmos essa demanda entendemos que, primeiramente, é necessária a consolidação dos sistemas e a apropriação de suas funcionalidades, para que assim possam ser repassadas informações pertinentes aos novos professores.

6.3.3 Demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores

No que tange à categoria por nós intitulada de *Demandas em razão dos aspectos pessoais e profissionais que integram o trabalho dos professores* percebemos que alguns professores, ao se inserirem no *campus*, enfrentaram dificuldades em se organizar nas atividades institucionais e nas atividades que permeiam o trabalho docente. Entendemos que tais dificuldades podem, além de acarretar danos pessoais aos professores, contribuir para a má qualidade de seu trabalho, por meio de situações de cansaço, desorganização, introspecção e, até mesmo, a vontade de desistir de seu contrato e/ou nomeação.

Entendemos que o SAP como um Setor de assessoria e acompanhamento dos professores poderia mediante pequenas ações, auxiliá-los nesse processo de adaptação e, de certa forma, organização inicial. Entendemos que tais ações não devem ter a pretensão de dizer o que e como o professor deve agir, mas sim,

assegurar os mínimos encaminhamentos nesse processo de inserção e descobertas do contexto no qual o professor está se inserindo.

Quanto à proposição de atividades paralelas às atividades que hoje realizam, os professores declararam o desejo de propor atividades como: confecção de materiais didáticos, participar do PIBID, instituir grupo de estudos para trabalhar literatura e para estimular a leitura etc. De acordo com os relatos, as atividades mencionadas não estão sendo completadas em sua rotina de trabalho pela falta de tempo.

Acreditamos que ter ciência desse fato, da vontade dos professores em propor atividades diversificadas é de extrema importância, não apenas para o professor, que ao fazer algo desejado terá satisfação pessoal, mas também para os alunos e para a Instituição. Além disso, tais atividades vão ao encontro de que a escola não pode se esgotar no ensino dos conteúdos estabelecidos nos currículos e nos livros didáticos, tampouco, apenas na sala de aula.

Em relação à satisfação pessoal dos professores recorremos a Freire (2004), que coloca que é necessário que o docente se assuma como ser social, transformador e criador, capaz de realizar não só os sonhos dos outros, mas também os seus. Por esse motivo, entendemos que tais atividades devem ser cada vez mais estimuladas no *campus*, sejam por meio de ações integradas entre os setores ou por iniciativas da Gestão.

Outra demanda inserida nessa categoria refere-se à proposição de projetos de ensino e pesquisa. A partir dos relatos verificamos que tais atividades foram destacadas como demandas pela professora Janaina, por ser professora substituta, pois essa condição a limita de propor essas ações. Sobre a referida questão, cabe ao SAP encaminhar à Gestão tal consideração, para ver se há algo que possa ser feito, já que essas proposições são mediadas via edital.

Sobre os momentos de formação continuada acreditamos que essa seja a principal demanda a ser enfrentada pelo SAP, tendo em vista, as raras proposições e pela importância que tais ações possuem em decorrência de aspectos como: trocas de experiências, qualificação profissional, contribuição para novos rumos à ação pedagógica, entre outras contribuições. Em consonância a esse entendimento, Freire (2004, p. 40), expressa que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entretanto, devemos ter clareza que ações de formação continuada não se esgotam somente em cursos de atualização, congressos, seminários e simpósios, mas devem encaradas como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

Com esse mesmo entendimento, da formação como um processo construído no cotidiano escolar, autores como Placco; Almeida; Souza (2011), Garcia (1999), entre outros, sinalizam que o Coordenador Pedagógico é um dos responsáveis pela proposição desses espaços na escola. Acreditamos, assim como os autores, que o CP é sim um dos motivadores para a realização de tais ações, contudo, também entendemos que se trata de uma construção coletiva, onde todos os envolvidos no cotidiano escolar podem contribuir para tais proposições.

Sobre os espaços com vistas à formação e qualificação docente realizadas no *Campus* Panambi, apesar de poucas sinalizações por parte dos professores e da ciência do SAP de que precisa se envolver e propor mais ações dessa natureza, o professor Márcio nos traz elementos importantes quando coloca que:

Pode parecer um pouco utópico eu falar isso, mas eu volto a dizer a questão de formação docente, porque se a gente não para pra pensar o que a gente quer, o que nós queremos nessa instituição, projetar não só para o presente mas a médio, longo prazo, eu acho que a nossa visão fica muito fechada, muito deficitária, claro que pra isso é preciso que o profissional docente também queira né, não dá pra dizer que vamos obrigá-lo a procurar um auxílio enfim, participar de formações. Eu acho que nesse sentido, eu volto a dizer os momentos de formação, de reflexão, acho que esse seria até um trabalho estratégico, claro que de repente precisaria tá relacionado com outras, alguns outros setores, desenvolvimento institucional, até as próprias coordenações pensar isso, o *campus* como um todo.

Observamos no relato do professor, considerações significativas quando em sua fala remete à questão do professor querer participar dos momentos de formação, que não basta apenas a Instituição oferecer, pois a consciência da necessidade e o interesse deve partir do professor. Tal percepção é compartilhada pelo TAE Fábio que menciona que a formação começa pelo interesse das pessoas em aprender e realmente fazer melhor a sua função, seja docente ou servidor técnico administrativo.

Tais colocações vêm ao encontro de Rios (2001) que menciona que refletir significa desconstruir, envolve indagar, questionar e avaliar a prática cotidiana. Logo, desconstruir para reconstruir melhor e diferente poderá, muitas vezes, doer.

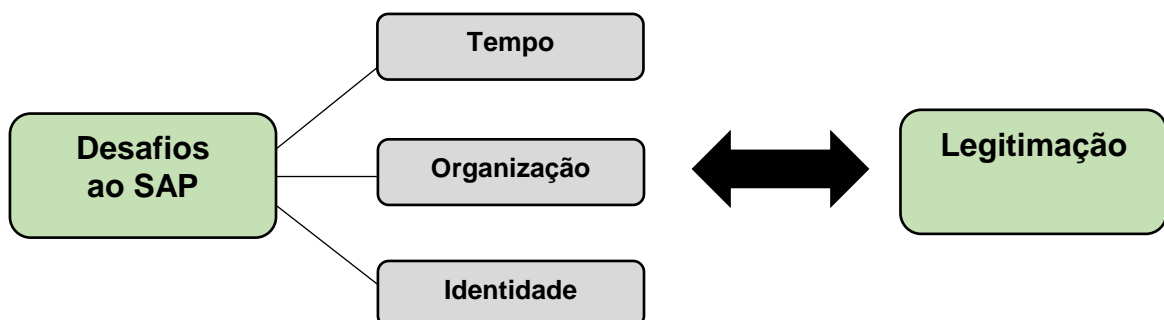
Assim, inferimos que a questão da formação continuada pode ser considerada como uma “via de mão dupla”, pois, ao passo que ela é fundamental para propiciar reflexões, trocas e novas aprendizagens, é também um momento de autoconhecimento, de compreensão de suas possibilidades e, muitas vezes, limitações. Momentos que, por vezes, podem não ser prioridades de Coordenadores Pedagógicos, professores e, até mesmo, da Gestão.

Outra sinalização importante no relato de Márcio é no sentido de o mesmo expressar que tais ações podem propiciar resultados a longo prazo para a Instituição por meio de um trabalho estratégico envolvendo diferentes setores. Podemos relacionar esse aspecto com Garcia (2009) que traz o conceito de desenvolvimento profissional, como um processo que ocorre ao longo da trajetória profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional, institucional e organizacional.

6.3.4 Desafios ao SAP

Quando questionamos os servidores do SAP sobre a que atribuíam as demandas elencadas pelos professores, os mesmos destacaram que acreditam que essas demandas ocorrem pela falta de organização e volume de tarefas em alguns setores do *campus* e, principalmente, pelo excesso de burocracia existente. No entanto, enfatizaram que, independente desses ou de outros fatores, que os principais desafios que são postos ao SAP na orientação dos professores que iniciam no *Campus Panambi* giram em torno de fatores como: tempo, organização e identidade do Setor. Fatores, interligados entre si, como representa a figura abaixo.

Figura 6 - Fatores que desafiam o SAP na orientação dos professores que iniciam no *Campus Panambi*



Fonte: Elaborado pela autora.

Ou seja, tempo para que possam planejar e refletir acerca do trabalho realizado pelo Setor, bem como, para planejar ações de cunho formativo e de acolhimento dos novos professores.

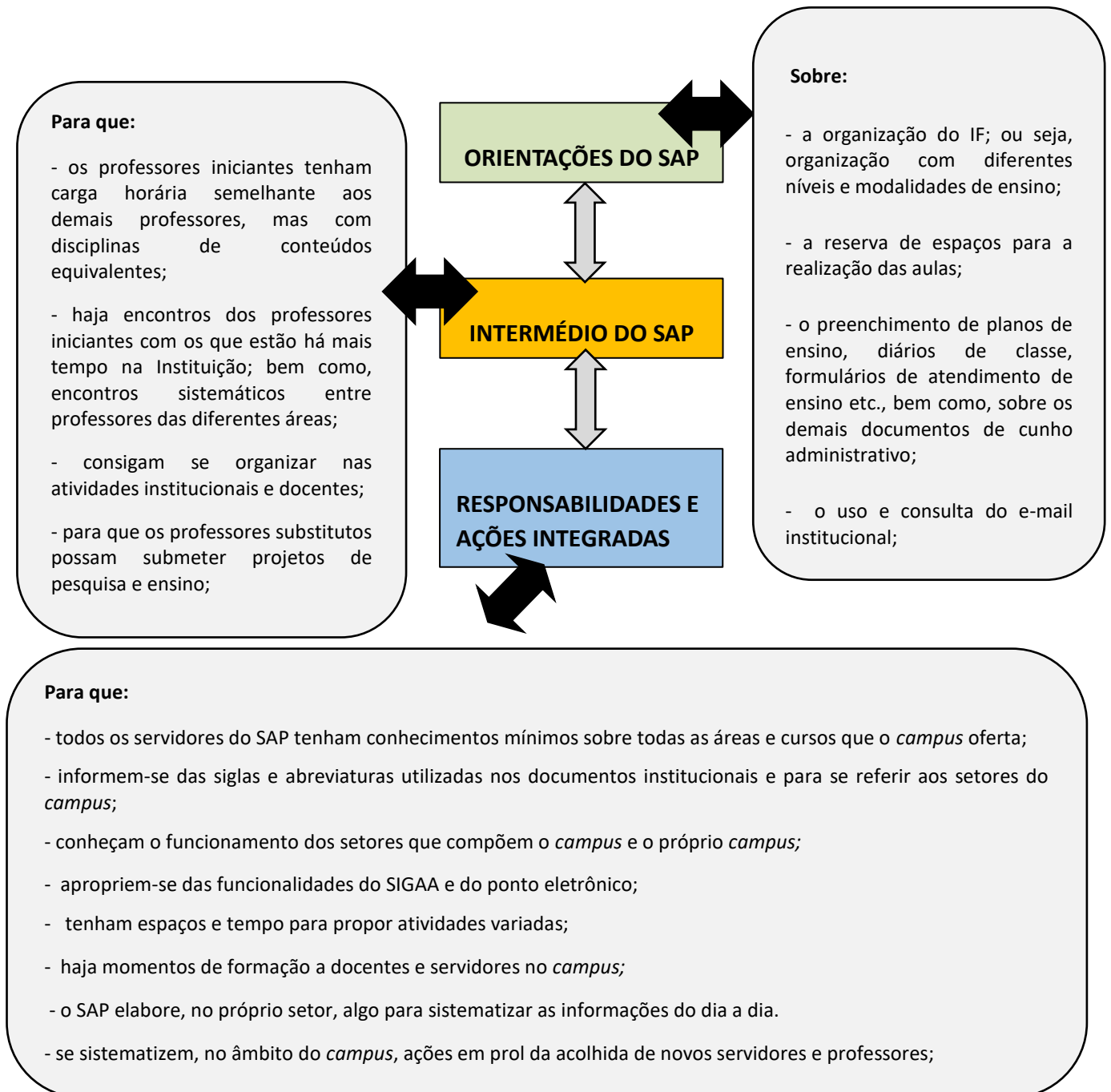
De maneira similar, organização por parte do SAP, tendo em vista que trabalham em regime de escala, para que possam compartilhar informações cotidianas e assim haver uniformidade de ações em prol da acolhida e orientações aos professores iniciantes. Assim como, organização com os demais setores do *campus*, a fim de partilhar funções e desafios.

Outro desafio volta-se à constituição da identidade do Setor e, conseqüentemente, legitimação do mesmo como um espaço de apoio pedagógico, a fim de desmistificar a visão de o SAP ser um “apagador de incêndios e um coringa”. Logo, sabe-se que cada TAE tem uma formação específica, o que gera percepções e diferentes modos de se posicionar em determinadas situações e modos de orientar e acompanhar os professores, no entanto, o fato de não haver práticas sistematizadas de acompanhamento pedagógico faz com que alguns professores vejam o Setor sem a função específica de apoio pedagógico.

Por fim, pode-se dizer que com a terceira questão retomamos um conjunto de demandas e características relativas à docência, à atuação do SAP, à satisfação pessoal dos professores e dos TAEs, bem como, um conjunto de aspectos característicos do contexto organizacional que integram e condicionam a atividade profissional dos professores iniciantes do *Campus* Panambi. A sinalização de tais demandas foi compreendida de forma positiva, visto que, a “rotinização do trabalho se fossiliza em formas padronizadas de ação, em comportamentos repetitivos, atitudes formais, gestos mecânicos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.168-169), que, se por um lado, permitem uma estabilidade ao trabalho dos professores, por outro, podem ser geradores de tensão.

Para sistematizarmos as demandas apresentadas, elaboramos a seguinte imagem, a fim de retomá-las e apontar as sinalizações feitas pelos servidores do SAP, de como elas poderiam ser minimizadas.

Figura 7 - Encaminhamentos das demandas apresentadas pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que as demandas apontadas pelos sujeitos da pesquisa podem não ser compartilhadas pelos demais professores, além do mais, o que foi caracterizado como demanda hoje, amanhã poderá passar despercebido, assim como outras poderão surgir. O que precisamos, como Setor Pedagógico e Instituição é buscar alternativas por meio de ações de acolhimento, orientações e

acompanhamento para que demandas não se tornem contínuas e obstáculos ao fazer pedagógico dos professores.

Na próxima seção tendo em vistas as demandas destacadas, sistematizamos algumas ações a fim de minimizá-las e compor o produto desse trabalho.

6.4 PRODUTO DA PESQUISA

Nesta seção estabelecendo articulações com as respostas das questões de pesquisa, organizamos, o que em nosso trabalho denominamos de produto. Ou seja, ao término do trabalho almejávamos sinalizar diretrizes que pudessem estar orientando o acolhimento de professores iniciantes no IFFar- *Campus* Panambi e assim contribuir com o contexto no qual o Setor está inserido e com os professores que ali iniciarão.

A seguir apresentamos a constituição do produto da pesquisa.

DIRETRIZES PARA O ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES NO IFFAR- CAMPUS PANAMBI

Título do estudo que originou essa Proposta: “Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”.³⁰

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador(a): Patrícia M. Schneiders

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

A proposta:

Originada da pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2015 a 2017 no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a presente proposta surge com o intuito de apontar ações que poderão ser incorporadas ao trabalho do Setor de Apoio Pedagógico, Direções, Coordenações de Cursos e demais setores do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - *Campus* Panambi.

Tais ações visam assistir os professores que adentrarão no contexto do *Campus* Panambi, de forma a contribuir no processo de inserção, integração e sentimento de pertencimento ao *campus*, por meio de ações e orientações em torno de aspectos organizacionais e didático-pedagógicos. Da mesma forma, que se constituem numa tentativa de sistematizar as reflexões oriundas da pesquisa e que geraram a compreensão da necessidade de redimensionamento das ações que atualmente são realizadas com os professores que iniciam no *campus*.

Assim, a intenção é que tais sugestões sejam vistas como parte integrante das ações do *campus* e se sistematizem, não sendo realizadas esporadicamente ou com apenas alguns professores.

³⁰ Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão - Docência, escola, e formação de professores (GPEDOCEFORM).

Constituição da proposta:

A constituição dessa proposta teve origem nas informações coletadas e da análise realizada, sendo que a sua elaboração focou em contemplar os aspectos mencionados pelos sujeitos participantes da pesquisa, com vistas a minimizar os desafios que os professores iniciantes enfrentam ao se inserir no âmbito do *Campus Panambi*.

Para tal, inicialmente a pesquisadora apresentou ao grupo do Setor de Apoio Pedagógico as informações decorrentes da análise dos dados e o esboço inicial da proposta. Uma vez analisada e discutida pelo grupo, foram sistematizadas outras ações. Esse momento foi primordial para a construção dessa proposta, na qual considerações dos pares da pesquisadora foram consideradas e a construção se deu de forma coletiva.

Objetivo:

Elencar ações que promovam o acolhimento dos professores iniciantes no *Campus Panambi*, por meio de estratégias sistematizadas de orientação e acompanhamento, a fim de proporcionar a sua integração à cultura do IFFar e minimizar os desafios enfrentados.

Abrangência:

Instituto Federal Farroupilha - *Campus Panambi*.

Dinamização:

Estas ações serão dinamizadas pelo Setor de Apoio Pedagógico, em colaboração com as Direções, Coordenadores de Cursos e os diferentes setores do *campus*.

Ações:

Em razão das considerações e necessidades apontadas pelos colaboradores da pesquisa, organizamos algumas ações que acreditamos serem essenciais no processo de acolhida, orientação e acompanhamento dos professores iniciantes no âmbito do Instituto Federal Farroupilha - *Campus Panambi*.

Ao compreender que todas as ações são importantes no processo de acolhida e acompanhamento dos professores e que devem ser realizadas de forma integrada, no processo de discussão e (re)elaboração da proposta, foi definido quem seriam os responsáveis pela realização de cada ação. Tal indicação tem o intuito de não sobrecarregar um ou outro setor e evitar sobreposição das ações.

Abaixo, destacamos as ações elaboradas em dois grupos: Ações em razão do trabalho didático e Ações em razão da organização do *campus*.

Ações em razão do trabalho didático

Ação: Organização de espaços formativos para professores e técnicos administrativos.

Responsabilidade: Todos os Setores e Gestão do *campus*.

Ação: Criação de grupos de trabalho para discussão, aprofundamento e reflexão sobre temas de interesse e demandas apresentadas pelo corpo docente e servidores técnicos administrativos.

Responsabilidade: Coordenações dos Cursos, SAP e Direção de Ensino.

Ação: Promoção de encontros sistemáticos entre os professores iniciantes e demais docentes, para averiguar as dificuldades do semestre e ano letivo.

Responsabilidade: Coordenações dos Cursos e SAP.

Ação: Promover grupos de trabalho entre os professores que estão há mais tempo no *campus* e os professores iniciantes, para que possam compartilhar experiências, socializarem-se e planejar algo coletivamente.

Responsabilidade: Coordenações dos Cursos.

Ação: Orientar sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino existentes no *campus*, sobre as especificidades do ensino profissional, e disponibilizar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC).

Responsabilidade: Coordenação Geral de Ensino e Direção de Ensino.

Ação: Trabalhar os índices de evasão dos cursos, prioridades do ano, os objetivos dos cursos, as ações realizadas no *campus* etc.

Responsabilidade: SAP e Coordenações dos Cursos.

Ação: Promoção de estratégias para colaborar no processo de adaptação e organização inicial do professor iniciante.

Responsabilidade: Todos os Setores e Gestão do *campus*.

Ação: Orientar sobre o preenchimento dos planos de ensino, diários de classe, horários das aulas, procedimentos de trocas de aulas, reserva de espaços para as aulas etc.

Responsabilidade: Coordenação Geral de Ensino e Coordenações dos Cursos.

Ação: Destinar uma carga horária inferior aos professores iniciantes nesse momento de inserção ou carga horária semelhante aos demais professores, mas com disciplinas de conteúdos equivalentes.

Responsabilidade: Direção de Ensino e Coordenações dos Cursos.

Ação: Caso as aulas já estejam em andamento, propiciar um momento onde o professor iniciante possa conhecer a(s) turma(s) em que atuará e se aproprie do PPC e particularidades dos cursos.

Responsabilidade: Direção de Ensino.

Ações em razão da organização do campus

Ação: Propiciar espaços de formação como forma de qualificação e superação de desafios postos ao trabalho institucional.

Responsabilidade: Direção Geral.

Ação: Preparação de um material de apoio, no qual o professor iniciante possa buscar informações sobre as funções de cada setor e se aproprie das inúmeras siglas que constituem os setores do *campus* e os documentos institucionais.

Responsabilidade: Assessoria de Comunicação.

Ação: Apresentação da estrutura física do *campus*, contemplando a localização e apresentação dos diferentes setores existentes, bem como dos espaços que podem ser utilizados para as aulas (laboratórios, biblioteca, auditório, ginásio etc.).

Responsabilidade: Coordenação de Gestão de Pessoas e Direção de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Ação: Encaminhamento do professor para a criação do *e-mail* institucional e orientação sobre o uso do mesmo.

Responsabilidade: Coordenação de Gestão de Pessoas e Coordenação de Tecnologia da Informação.

Ação: Promover um momento entre os professores iniciantes para que possam receber as primeiras orientações sobre o uso do ponto eletrônico e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Responsabilidade: Coordenação Geral de Ensino e Coordenação de Registros Acadêmicos.

Ação: Repassar informações sobre a organização geral do *campus*, preenchimento de documentos institucionais e sobre a vida funcional do novo servidor.

Responsabilidade: Coordenação de Gestão de Pessoas e Direção de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Ação: Possibilitar que os professores substitutos possam submeter projetos de ensino e pesquisa no período em que estejam no *campus*.

Responsabilidade: Direção de Ensino e Direção de Pesquisa, Extensão e Produção.

Ação: Organização de espaços específicos de socialização entre os professores iniciantes, demais professores, Direções e servidores técnicos administrativos.

Responsabilidade: Gabinete da Direção Geral.

No nosso entender, essas ações constituem-se apenas como o pontapé inicial na busca para que os desafios postos aos professores iniciantes do *Campus*

Panambi sejam minimizados. Da mesma forma, que o fato de termos definido responsáveis pela sua realização não significa que as mesmas não devam ser propostas e implementadas de forma articulada e que novas ações não possam ser integradas a essa proposta.

Desafios iniciais:

Tendo em vista as dificuldades que os professores destacaram em meio à pesquisa, acreditamos que as ações acima são fundamentais para que, aos poucos, o processo de acolhida e acompanhamento pedagógico se sistematizem no âmbito do *campus*. Da mesma forma que entendemos ser também imprescindível:

- Ter servidores bem esclarecidos quanto às suas funções e de seus setores, para que assim possam ter condições de acolher e orientar o professor iniciante;
- Criar mecanismos para articulação das atribuições das Coordenações dos Cursos, Direções, SAP e demais setores, nesse processo de acolhida dos professores iniciantes, superando possíveis sobreposições das ações;
- Que as ações de acolhimento se sistematizem no âmbito do *campus*, independente da época e quantidade de professores que se inserem no contexto.

Acreditamos que articular esses itens com as ações destacadas acima é inevitável para a consolidação dessa proposta.

Perspectivas:

Sabemos que tais ações são o que hoje acreditamos ser o ideal, tendo em vista as demandas que os sujeitos de pesquisa apresentaram, mas que muitos obstáculos, de diferentes ordens, e novos desafios surgirão. Cabe, assim, persistência a todos, para que obstáculos não enfraqueçam tal iniciativa, da mesma forma que pensamentos contrários a ela não a deixem esmorecer.

7 CONCLUSÕES

Apresentar conclusões para esse trabalho leva-nos a rever alguns aspectos que orientaram o seu desenvolvimento. O objetivo estabelecido para a pesquisa foi o de compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo Setor de Apoio Pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no IFFar - *Campus* Panambi, para assim, sinalizarmos diretrizes que poderão orientar o acolhimento de professores iniciantes desse local, sendo essas, o produto da pesquisa.

Para atender ao objetivo, estabelecemos o problema e as questões de pesquisa, cujas respostas apresentamos no capítulo anterior. Agora, procuramos articular os conteúdos dessas respostas com o intuito de buscar a compreensão pretendida, conforme anunciado no objetivo.

Para apresentarmos tal compreensão, organizamos nossas ideias nesta parte do trabalho, procurando, inicialmente, apresentarmos a síntese das principais informações encontradas e o estabelecimento de algumas construções, para, por fim, apresentarmos o que ficou para mim desse estudo.

Mesmo correndo o risco de nos tornarmos repetitivos, entendemos que seja pertinente sintetizar as principais constatações do trabalho. Nesse sentido, evidenciamos:

- Características do trabalho docente, algumas mais duradouras e outras esporádicas, realizadas em decorrência tanto da estrutura didático-pedagógica quanto da organizacional do *campus*. Além disso, fatores alheios à Instituição, à docência, como aspectos pessoais e profissionais, influenciam no trabalho docente e integram o trabalho dos professores. O que contribui para que a docência não se configure apenas como o trabalho didático, tampouco, apenas em sala de aula.
- A organização institucional e pedagógica dos IFs, com diferentes níveis e modalidades de ensino, o que faz com que os professores inseridos nesses contextos exerçam a docência, não apenas em cursos com estruturas e objetivos diversos, mas também com especificidades distintas. Mesmo que essa particularidade não fosse de conhecimento dos professores antes do ingresso no IFFar, esses destacam que isso não se constitui num problema à prática docente, pois entendem que o trânsito pelos diferentes níveis e modalidades de

ensino lhes possibilita construir e compartilhar conhecimentos com públicos de diferentes idades, particularidades e interesses.

- Os professores desse contexto possuem 01 (um) ou mais dia(s) de planejamento(s), conforme carga horária que possuem em sala de aula, e que não precisa(m) ser realizado(s) na Instituição. Entretanto, essa condição contribui para que o planejamento se configure em um momento que o professor acaba utilizando para outros fins. Da mesma forma que limita a possibilidade de um planejamento coletivo entre os professores.
- Foram raras as menções sobre a participação dos professores em momentos de formação continuada, seja no *campus* ou fora dele. Entretanto, compreendem ser importante participar de momentos formativos e que esses momentos não se restringem apenas à participação em cursos, palestras, seminários, enfim, ações, muitas vezes, distantes do que se vive na realidade escolar. No entanto, atualmente não há algo sistematizado em prol de ações com vistas à qualificação do corpo docente no *Campus* Panambi. Essa situação se agrava, na medida em que não existem ações ou um programa de inserção dos professores iniciantes, deixando a cultura local como principal referência aos professores quando ingressam no *campus* e passam a realizar suas práticas.
- O SAP assemelha-se a uma Coordenação Pedagógica e as atribuições dos TAEs se equiparam com as funções de um Coordenador Pedagógico. O Setor está organizado em regime de escala de 15 horas ininterruptas, com servidores TAEs com experiência docente anterior ao ingresso no cargo. As atividades realizadas pelo SAP, mesmo que haja uma divisão estabelecendo que cada TAE acompanhe determinado nível/modalidade de ensino, são basicamente voltadas à rotina da Instituição e do Setor, ficando a questão pedagógica em segundo plano. Fato que contribui para que professores e servidores do SAP tenham a percepção de o Setor estar sobrecarregado de tarefas, sobretudo, em razão de atividades institucionais, muitas vezes, alheias à função do mesmo. Tal cenário corrobora para que os servidores do SAP, por vezes, sintam-se como um “apagador de incêndios ou um coringa” e para que alguns professores não tenham clareza de qual é a função do SAP, o que nos faz inferir que as ações de ordem pedagógica, realizadas pelo Setor, ainda precisam legitimar-se no âmbito do *campus*.

Creemos que essa síntese nos auxilia no estabelecimento de construções, no sentido de pensarmos que a atuação dos professores é permeada de atividades e situações que, ao contrário do que muitos pensam, extrapolam a sala de aula e os muros escolares. É algo mais amplo, no qual atividades que sejam duradouras ou esporádicas são fatores importantes para caracterizar e condicionar o que vem a ser o trabalho docente.

Diante da complexidade do que entendemos constituir o trabalho docente, podemos afirmar que a escola, hoje, se configura como um local para o desenvolvimento de apenas algumas ações inerentes ao trabalho docente, pois, aspectos de ordem social ou pessoal, como atuação em mais de uma escola, desvalorização, realização de estudos pessoais e para qualificação etc., também incutem de forma considerável nos condicionantes do trabalho do professor. O que contraria a premissa de que o trabalho docente constitui-se de apenas atividades práticas, com atividades e/ou situações realizadas dentro da escola e, exclusivamente, em sala de aula, tendo em vista que os professores, não apenas no contexto onde se deu a pesquisa, mas nas diferentes Redes de ensino, enfrentam diversas condições, muitas vezes estando submetidos a situações como: excessos de burocracias, três turnos de trabalho, elaboração de materiais, participação de reuniões e de comissões etc. Essas são condições e fatores de diferentes ordens que integram, condicionam e intensificam, significativamente, o dia a dia dos professores.

Percebemos que essas, como tantas outras condições e fatores, como a atuação em diferentes disciplinas, excesso de formalismos burocráticos, de *e-mails* e de informações (como no caso dos professores inseridos no contexto investigado), levam os professores a realizar, cada vez mais, suas ações de trabalho de forma aligeirada e simplificada. Diante disso, a ideia que se consolida é a necessidade de simplificar as ações para ganhar tempo, o que não significa qualidade, tampouco, ter mais tempo livre, mas sim, conseguir realizar tudo que está inerente a sua atuação.

Além disso, os professores inseridos nos Institutos Federais ainda se deparam com a organização dos tempos, dos espaços e dos recursos escolares em torno da oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal característica, faz com que a estrutura organizacional represente um dos principais aspectos presentes na rotina dos professores, condicionando diretamente suas condições

de trabalho, as formas de organização dos tempos, dos espaços e a atuação docente.

Em relação à atuação docente verificamos que os professores participantes da pesquisa não consideram o trânsito pelos diferentes níveis e modalidades como um problema de ordem prática e epistemológica, ao contrário, consideram que atuar num contexto com estas características se torna um desafio que os leva a construir e compartilhar conhecimentos com públicos de diferentes idades, particularidades e interesses, simplificando um processo demasiado desafiador, pelas particularidades e exigências que cada nível e modalidade possui. O que nos faz suspeitar que as práticas são reproduzidas de forma muito similar nos diferentes espaços de atuação. Por outro lado, não desconsideramos que enfrentar desafios nos diferentes itinerários formativos não promovam situações de crescimento e profissionalização, contudo, é necessário que tais situações sejam vistas de forma crítica pelos professores.

Quanto aos momentos em que os professores têm para planejar, evidenciamos que os professores do IFFar podem se sentir privilegiados, pois a mesma carga horária que possuem em sala de aula, possuem, também, para o planejamento, podendo realizá-lo em casa e, ainda, participar das reuniões na Instituição, já que, dificilmente, os momentos de reuniões coincidem com o(s) dia(s) de planejamento.

No entanto, mesmo com esses benefícios, percebemos que o planejamento ainda é visto como uma atividade essencialmente mental, contrariando a ideia de ser um momento em que se mobilizam características pessoais, atividades intelectuais e reflexivas. Da mesma forma que o fato de planejar em casa, por vezes, se configura num momento-que o professor utiliza para outros fins. Além disso, tal particularidade corrobora para criar limitações entre as possibilidades de um planejamento coletivo entre os professores, sugerindo que a Instituição ainda não se preparou para incluir o planejamento de cada professor como parte efetiva de um trabalho coletivo institucional.

Em relação à busca de ações em prol da formação continuada e à proposição de espaços formativos no âmbito do *Campus* Panambi, apesar de reconhecidas como necessárias e inerentes ao trabalho docente, esses aspectos tiveram pouco destaque na pesquisa. Isso nos remete a afirmar que tais ações ainda não foram incorporadas na rotina institucional, fazendo com que o trabalho

escolar se caracterize mais pela execução e pelos formalismos burocráticos do que pela socialização, trocas e reflexão.

Diante disso, observa-se uma lacuna no trabalho do IF, pois o fato de o *campus* não ter uma proposta de formação continuada que vise à qualificação do corpo docente, faz com que cada um elabore sua própria trajetória formativa, que nem sempre poderá atender às demandas da prática em contextos com tal complexidade.

Acreditamos que a falta desses momentos se dá, principalmente, em decorrência do emaranhado de prescrições e fatores burocráticos condicionados ao *campus*, o que contribui para configurar os espaços de encontros em momentos para repasse de informações, programar eventos e tratar de questões administrativas.

Diante desse cenário, os professores sinalizam a necessidade de se ter momentos no *campus* para que possam refletir, trocar experiências e agregar conhecimentos, da mesma forma, que compreendem que esses momentos não se restringem apenas à participação em cursos, palestras, seminários, o que, de certa forma, contraria a tradição de que é preciso sair do ambiente de trabalho para se qualificar ou esperar que venha de fora a “solução” para os problemas.

Verificamos ainda que, do mesmo modo que não há algo sistematizado em prol de ações com vistas à qualificação do corpo docente no *Campus* Panambi, também não há algo sistematizado em prol da acolhida dos professores que iniciam no *campus*, e que o contato inicial com o SAP ocorre de diferentes maneiras, o que fez com que alguns professores caracterizassem esse momento de forma positiva e outros, com ressalvas, por meio de relatos informando que não obtiveram nenhuma orientação do Setor.

No que tange à organização e atividades realizadas pelo SAP, afirmamos que ainda há um caminho na busca da superação das atividades burocráticas em prol das pedagógicas. Nesse sentido, verificamos que os professores, embora reconheçam o trabalho do SAP, muitas vezes, não se sentem contemplados no que tange aos aspectos pedagógicos, mais especificamente ao processo de acompanhamento e assessoria pedagógica, uma vez que os TAEs dispendem a maioria do seu tempo em atividades de rotina e burocráticas. Percepção que foi compartilhada pelos próprios TAEs que, inclusive, expressam que, em alguns

momentos, se sentem como um “apagador de incêndios ou um coringa”, pelas inúmeras atividades que realizam.

Essa situação vem construindo uma cultura de isolamento docente, trabalho individualizado, no qual a cultura local se torna a principal referência aos professores. Da mesma forma, o trabalho do Setor Pedagógico vem sendo entendido como um trabalho meramente operacional, de organização da rotina acadêmica e institucional e de atendimento às demandas administrativas.

Alertamos que essas atividades também são necessárias para a organização dos tempos e espaços institucionais, entretanto, também acreditamos ser fundamental ao SAP integrar em sua organização de trabalho espaços, a fim de contemplar os conceitos da importância, da rotina, da urgência e da pausa, apresentados anteriormente, na busca de sua legitimação como setor de apoio pedagógico. Compreendemos, ainda, que isso não é particularidade apenas do SAP de Panambi que, muitas vezes, atendendo a prescrições, acaba promovendo uma disputa entre as ações organizacionais, administrativas e as pedagógicas, precisando selecionar e priorizar umas ações em detrimento de outras.

Acreditamos que, dentro do possível, nosso objetivo com a pesquisa foi alcançado, pois a partir das características do trabalho docente, da organização didático-pedagógica e organizacional do *campus*, e do trabalho realizado pelo SAP, conseguimos cercar um leque de necessidades e demandas dos professores e, a partir dessas, elencar e compreender alguns de seus anseios.

Ter consciência das demandas, além de nos possibilitar constituir, como grupo do Setor Pedagógico, algumas diretrizes com vistas a minimizar os desafios dos professores, nos fez refletir sobre as contradições relativas ao trabalho do SAP, pois, existe um Setor específico para questões de ordem pedagógicas, mas o que menos se realiza são ações dessa natureza. Assim, vemos que as demandas evidenciadas pelos professores iniciantes no *Campus* Panambi, além de permitirem uma possibilidade de atuação do SAP, também corroboram para que as ações do Setor sejam redimensionadas.

Constatamos, pela conjuntura apresentada, que há ainda um longo caminho a ser percorrido pelo SAP, a fim de constituir-se como um setor fundamentalmente de apoio pedagógico, contudo, entendemos que o primeiro

passo para isso, a consciência da necessidade de mudança e vontade para que isso realmente se efetive, já existe.

Por fim, podemos dizer que não existe uma forma ou uma fórmula para se chegar a esse fim. Há sim, possibilidades e uma longa caminhada a ser percorrida para que as ações em prol de acolhida e acompanhamento de professores iniciantes se sistematizem no âmbito do *campus*. Da mesma forma, apontamos que a falta de articulação entre as ações da gestão e dos diferentes setores do *campus*, articuladas com as ações pedagógicas precisa ser superada. Articular, compartilhar essas dimensões e não atribuir à exclusividade de responsabilidades a um grupo ou outro é inevitável para a consolidação de estratégias e ações de sucesso.

Lembramos, ainda, que as informações coletadas configuram apenas a percepção de uma pequena parcela de professores do contexto investigado (professores que iniciaram suas atividades no *campus* no ano de 2016), o que pode não ser compartilhado com os demais professores desse contexto, da mesma forma, que outras demandas poderão surgir com o passar do tempo.

O que ficou para mim desse estudo

Em se tratando de um mestrado profissional, no qual a pesquisa realizada visa, em princípio, contribuir para a qualificação do contexto em que atuo profissionalmente, achei pertinente criar um espaço para expressar o que esse estudo contribuiu para mim, não apenas como pesquisadora, mas também como servidora do IFFar- *Campus* Panambi.

Nesse sentido, inicialmente, expresso que entender melhor a realidade do local da pesquisa permitiu-me não apenas compreender melhor a organização dos tempos e espaços ali constituídos, mas vivenciar experiências, diagnosticar desafios e apontar possibilidades.

Compreendi, o quão importante é adotar uma postura de imparcialidade, por meio de um olhar de pesquisadora, tendo em vista que, muitas das dificuldades apontadas pelos professores se reportavam ao grupo do qual faço parte.

Percebi, ainda, que por mais tarefas que um Setor ou um professor tenha, é possível criar um espaço para conversas e reflexões coletivas acerca de questões que afligem um grupo ou um conjunto de docentes. Percepção advinda da

disponibilidade de tempo que os participantes da pesquisa encontraram em suas rotinas para que pudéssemos nos reunir.

Além disso, um dos momentos mais significativos do trabalho foi a escuta dos professores e de meus colegas de Setor, que a todo instante me fizeram pensar sobre a forma pela qual estamos atuando em um setor de assessoria pedagógica.

Acredito ainda, que a pesquisa contribuiu para ampliar os estudos acerca da temática da Coordenação Pedagógica, no entanto, com um olhar sobre um Instituto Federal, que mesmo com organização distinta das demais instituições escolares, possui os mesmos desafios postos à atuação do Coordenador Pedagógico.

Por fim, coloco que investigar o contexto da própria prática e elaborar algo com vistas a contribuir com esse contexto foi o mais relevante nesse estudo, sobretudo, pelas reflexões realizadas e pelas possibilidades de ações futuras que elaboramos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 102 p.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, cap. 2, p. 35-53.

ANDRADE, Andréia de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma análise de sua institucionalidade. 2014. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 75 p.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. et al. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo F. Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 217 p.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1937. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto-Lei n.4.244 de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro/BR. 1942. Disponível em<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 mar. 2016.

_____. Decreto-Lei n. Decreto-Lei n.º4.073/42. **Lei orgânica do ensino industrial**. Rio de Janeiro/BR. 1942. Disponível em<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942414155publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20. mar.2016.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, de 26/07/2004. Brasília, DF.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a, seção 1, p.1.

_____. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de Julho de 2015, seção 1, p. 8-12.

_____. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Setec, jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Linha do tempo**: rede federal de educação profissional e tecnológica. Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Histórico**: rede federal de educação profissional e tecnológica. Brasil: 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PROEP**: programa de expansão da educação profissional. Brasil: [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Brasil: [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em: 15 mai. 2016

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário oficial da união**. Brasil. Disponível em: <<http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasil: 2005. Disponível em <<https://www.ufpe.br/ssi/images/documentos/oficio%20circular%20n%200152005cggpsaasemec%2028.11.2005.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010. 43p.
CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 159 p.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009. 271 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2006. 144 p. v. 16.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 222 p.

ClAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009. 313 p.

CRUZ, Maria Minelly de Oliveira; CASTRO, Selma Barros Daltro de; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da coordenação pedagógica**: uma análise histórica, 2009. Disponível em: <http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto_1_Caminhos_da_Coordenacao_Pedagogica_uma_analise_historica.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, 2000.

DIGIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 82, 2009.

DUBET, François. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE -UNESCO, 2004. p. 15-44.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José. Identidad y desafíos de la condición docente. In: FANFANI, E.T. (Org.). **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006, p.19-69.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 131-137, jan. 2008.

FRANCO, Francisco Carlos. O Coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Bruno, E. B.G., Almeida, L. R., CHRISTOV, L.H da S. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada. **Proposições**, Niterói, 17 dez. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. 167 p.

GAMA, Maria ELIZA Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica**: entre a complexidade e a simplificação. Curitiba: CRV, 2015.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 336 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. 77 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante**: inserción de la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. 294 p.

_____. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n.1, p. 109-131, ago. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 16 jan. 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

HEIDRICH, Gustavo. Os caminhos para a formação de professores. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<http://www.novaescola.org.br>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 246 p.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, n. 55, nov. 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2014 – 2018. Santa Maria: 2014. 379 p. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf> Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Pró-reitora de Ensino. **Código de regulamentos de atribuições de direções, coordenações, setores e serviços de ensino**: pró –

reitoria de ensino e *Campus* do Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria: 2013. 130 p. Disponível em: <http://ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015428162048309codigo_de_regulamento_das_atribuicoes.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** (UFSM), v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 313 p.

_____. Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p.

_____. Acácia Z. Reforma do Ensino Técnico no Brasil. In: FERRETTI, C. J.; SILVA, J. J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999, p 121-139.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Atmed, 2008. 328 p.

LEITE, Elizane de Araújo. **A expansão e a interiorização da educação profissional e tecnológica no Amazonas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) –Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LICHTENECKER, Margaret Schmoel. **Desenvolvimento Profissional de Professores Principiantes e os Movimentos para a Assunção da Profissão Docente**. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Org.) **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET– PR, 2006.

LOURENÇO, Leda Maria Silva. **Funções do coordenador pedagógico na Guanabara: escolas oficiais do 1º Grau (1ª a 4ª série)**. 1974. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1974.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. São Paulo:

Positivo, 2009. 144 p.

LÜDKE, Menga. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: FANFANI, E.T. (Org.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 280 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor universitário**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

MATUS, Carlos. **Curso de planificação e governo: guia de análise teórica**. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do A. **Novos rumos para o ensino técnico: impactos e perspectivas (o caso do centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- Ceft- MG)**. 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec. 2006. 406 p.

MOLL. Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto alegre: Artmed, 2009. 313 p.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalización y política educacional. IN: BURBULES, N.C.; TORRES, C. A. (Coord.). **Globalización y educación**. Manual crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005. p. 31-58.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. 188 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada. Intensificação do Trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003. 96 p.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011. 122 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 232 p.

PERES, Janise Pinto. **Administração e supervisão em educação.** São Paulo: Atlas, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & pesquisas Educacionais.** São Paulo: abril de 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 142 p.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Loyola, 2015. 167 p.

_____; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II.** Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC, 2012.

_____. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A.M.M.; Machado, L.B.; MELO, M.M.O.; AGUIAR, M.C.C. (Org.). **Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos.** Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

_____. Relação entre o coordenador pedagógico e o diretor. **Nova Escola**, jun. 2011. Disponível em: <<http://gestoescolar.org.br/conteudo/487/vera-placco-fala-sobre-a-relacao-entre-o-coordenador-pedagogico-e-o-diretor>> Acesso em: 01 fev. 2017.

RAMOS, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y La formación de maestros. **Investigación en la Escuela**, n. 4, p. 65-78, 1986.

_____, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. vol. 3. n. 2 Lisboa: Porto Editora, 1999.

SANTOS. Maria Eliza Gama. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica**: prescrições, atividades e ações. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria, 2011.

SANTOS, Maria Eliza; BAPTAGLIN, Leila Adriana; DUARTE, Adriene Bolzan; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo Terrazzan. Simplificação das práticas educativas: contradições e desencontros na organização dos tempos e dos espaços escolares. In: TOMAZETTI, Elizete; Valéria Silva, FERREIRA (Org). **Práticas educativas em questão**. Maringá: Eduem, 2015. 216 p.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional: da Colônia a Republica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Autêntica Editora, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**, v. 3, p. 13-38, 1999.

SERPA, Dagmar. Coordenador Pedagógico vive crise de identidade. Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores". **Fundação Victor Civita**, Edição Especial, n. 6, jun. 2011.

_____. Dagmar. Desvios de função do coordenador pedagógico: a falta de clareza sobre as atribuições do cargo bagunça a rotina do formador e traz sobrecarga de tarefas. **Gestão Escolar**, n. 14, jun/jul. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

STIVANIN, Neridiana. **Tornando-se professor universitário: os primeiros passos na docência.** Pelotas, 2013, p. 215. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claud. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2. ed. Vozes, 2005.

_____; LESSARD, Claud; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil,** 2012. v.15

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7. ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-69.

ZAMBON. Luciana B. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS.** 2015. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

APÊNDICE A- QUADRO/ESQUEMA PARA REGISTRO DOS ASPECTOS BÁSICOS PARA PRODUÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE (ABPDA)³¹ DE ARTIGOS

| ITEM | DESCRIÇÃO |
|--------------------------------------|-----------|
| Título do Artigo analisado | |
| Autores | |
| Temática | |
| Foco/ objeto de estudo | |
| Justificativa | |
| Relevância | |
| Palavras-chaves | |
| Objetivo | |
| Problema de pesquisa | |
| Questões de pesquisa | |
| Fontes de informação | |
| Instrumentos de coleta de informação | |
| Abordagem(ns) adotada(s) | |
| Amostras | |
| Coleta e tratamento das informações | |
| Evidências e Constatações | |
| Resultados | |
| Conclusões | |

³¹ Adaptação do quadro elaborado pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenção “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC).

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Patrícia Mallmann Schneiders, Mestranda do programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama desejo por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia³²”**.

Esta pesquisa objetiva compreender as possibilidades para acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi.

Para isso, estaremos realizando entrevistas e, se necessário, grupos focais.

Caso em algum momento da coleta de informações, sentir-se inseguro, constrangido ou intimidado, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estarás contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre o tema, bem como para aperfeiçoar a prática do Setor de Apoio Pedagógico do *Campus* Panambi.

Os dados coletados ficarão arquivados por um período de 05 (cinco) anos, na sala 3353 C do Centro de Educação da UFSM, posteriormente serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima.

³² Este projeto de pesquisa está vinculado ao Projeto: Elemento constitutivo do trabalho docente em escolas públicas de ensino médio e tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, com o registro: 67176116.3.0000.5346.

Qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer por meio dos e-mails *patriciamallmann@gmail.com* ou *melizagama@yahoo.com.br*.

Eu _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

() Sim () Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

() Sim () Não

Declaro que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Panambi, RS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

Assinatura da mestrandia (pesquisadora)

Assinatura da Professora Orientadora

APÊNDICE C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: “Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Pesquisador responsável: Patrícia Mallmann Schneiders

Instituição/Departamento: UFSM/PPPG/ Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (51) 99186125

E-mail para contato: patriciamallmann@gmail.com

Locais da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha- *Campus Panambi*

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem em preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão arquivadas também de forma anônima, por um período de 05 (cinco) anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa está vinculado ao Projeto: *Elemento constitutivo do trabalho docente em escolas públicas de ensino médio* e tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, com o registro: 67176116.3.0000.5346

Panambi, ____ de _____ de 20__.

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama
 Professora orientadora

Patrícia M. Schneiders
 Mestranda

APÊNDICE D- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Carta de apresentação do pesquisador

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20____.

Prezado Diretor Geral do Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi

Por meio desta, apresentamos a acadêmica Patrícia Mallmann Schneiders, matriculada no 3º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**” com o objetivo de compreender as possibilidades para o acompanhamento, pelo Setor de Apoio Pedagógico, do trabalho de professores iniciantes no IFFar - *Campus* Panambi.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que a pesquisadora realize a pesquisa no Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi por meio da coleta de dados com a realização de grupos focais com os servidores que compõe o Setor de Apoio Pedagógico e entrevistas individuais com os professores. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em proporcionar aos sujeitos de pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a coordenação do PPPG, pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail pppg@ufsm.br.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama
Professora orientadora

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Procedimentos para a entrevista:

| |
|--|
| <p>1. <u>Agendamento da Entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Contatar os professores e fazer o agendamento de horários para as entrevistas. * Um dia antes do dia marcado, confirmar o agendamento da entrevista. <p>2. <u>Organização da Entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, roteiro com as questões, caderno para registro. <p>3. <u>Realização da Entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Relembrar as intenções da entrevista e as formas de utilização das informações coletadas. * Solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). * Realização da Entrevista. |
|--|

Para identificação e informações gerais do entrevistado:

| |
|---------------------------------------|
| Realização: |
| Local - |
| Envolvidos- |
| Data / Dia da semana - |
| Horário / duração - |
| Equipamento de - |
| Gravação - |
| |
| Informações dos Participantes: |
| Nome - |
| Função / Cargo - |
| Formação inicial - |
| Tempo de lotação no IF- |
| Carga Horária no IF- |
| Email - |

Bloco I: Inserção no *campus*

- 1- Você poderia comentar sobre seu início aqui no *campus*?
- 2- O que você considerou positivo nesse momento de inserção no *campus*? E o que julga que não foi relevante?
- 3- Recebeu alguma orientação de algum Setor? Poderia destacar quais Setores e que orientações recebeu?
- 4- Quais foram os principais desafios e dificuldades que encontrou ao iniciar no *campus*?

5- Teria algo a acrescentar sobre seu início aqui?

Bloco II: Características do Trabalho Docente

- 6- Com relação a sua prática diária no *campus*, comente aspectos sobre a sua rotina diária de trabalho, considerando deslocamentos, preparação de materiais, atividades na instituição etc.:
- 7- Que atividade(s) você incluiria em sua rotina diária, que deveria(m) fazer parte de seu trabalho profissional como docente?
- 8- E se pudesse retirar algo, o que retiraria?
- 9- Você poderia explicar o que considera que é (ou poderia ser) o trabalho de um professor que atua no Ensino Profissional?
- 10- Como você percebe o fato de ter que atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino?
- 11- Você tinha conhecimento desta organização dos IFs antes de sua inserção no ensino profissional? Se fosse possível rever esta organização, o que você sugeriria?
- 12- E o que manteria?

Bloco III: Aspectos relacionados ao SAP

- 13- Sobre os setores do *campus*, como você destacaria a atuação dos setores existentes no *campus*?
- 14- E quando você chegou ao *campus*, como foi o contato inicial com o SAP?
- 15- Como você percebe o trabalho deste Setor?
- 16- O que você supriria e o que você incluiria nas ações que o Setor realiza?
- 17- Sente algo que o SAP poderia fazer para melhorar o dia a dia dos professores? Ou quando você iniciou no IF?
- 18- Para finalizar este bloco, de modo geral, você poderia falar sobre a dinâmica de trabalho do SAP no *campus*?

Bloco IV: Aspectos Gerais

- 19- Você poderia, assim como fez sobre seu trabalho, falar sobre o *campus*, as formas de organização dos tempos, espaços, profissionais, recursos, alunos etc.?

APÊNDICE F- ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL COM O SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO

Procedimentos Iniciais:

1. Agendamento com o Grupo:

- * Contatar os envolvidos e fazer o agendamento para o encontro do Grupo.
- * Um dia antes do dia marcado, confirmar o agendamento.

2. Organização:

- * Preparar materiais: gravador, roteiro com as questões, caderno para registro.

3. Realização:

- * Relembrar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas.
- * Solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- * Realização do Grupo Focal.

Para identificação:

| |
|---------------------------------------|
| Realização: |
| Local - |
| Envolvidos- |
| Data / Dia da semana - |
| Horário / duração - |
| Equipamento de - |
| Gravação - |
| |
| Informações dos Participantes: |
| Nome - |
| Função / Cargo - |
| Formação inicial - |
| Tempo de lotação no IF- |
| Carga Horária no IF- |
| Email - |

Objetivo:

Caracterizar o trabalho realizado pelos profissionais que compõe o SAP.

Dinâmica:

Por meio de fichas, serão debatidas questões/assuntos por todos os participantes. Caso as colocações dos participantes sejam julgadas pelo pesquisador como evasivas, este intermediará com questões secundárias, a fim de

direcionar o assunto, bem como buscar informações pertinentes à pesquisa. Entre as fichas, estarão as seguintes questões:

1- De forma detalhada, comente sobre suas atribuições e/ou trabalho que realiza no Setor:

2- Como você se sente em realizar seu trabalho?

3 - Se pudesse incluir ou excluir algo de sua rotina no Setor, o que seria?

4 - Defina suas atribuições e seu trabalho em uma só palavra:

5 - Em meio às atribuições que você exerce, sente-se valorizado?

6 - Como é o seu relacionamento com os professores?

7- Destaque situações em que você tem contato direto com os professores:

8 - Tendo em vista que você é lotado em um Setor de Apoio Pedagógico, acredita que as questões pedagógicas são prioritárias em sua rotina?

8.1 Em caso afirmativo, dê exemplos de como isso ocorre:

8.2 Em caso negativo, o que você sugeriria para que questões de cunho pedagógico fossem prioridades em seu trabalho?

9 - Quanto ao Setor, acredita que da forma como ele está organizado, contribui na inserção, prática docente e formação continuada dos professores?

9. 1- Em caso afirmativo, de que forma?

9. 2- Em caso negativo, de que forma o setor poderia incorporar ações que pudessem contemplar os aspectos mencionados (inserção, prática docente e formação continuada dos professores)?