

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

Leila Acosta Pinho

**CONTRIBUIÇÕES DO SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA
PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS*
ALEGRETE**

Santa Maria, RS
2019

Leila Acosta Pinho

**CONTRIBUIÇÕES DO SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA
PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS*
ALEGRETE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior (UFSM), Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Bagolin Zambon

**Santa Maria, RS
2019**

Pinho, Leila Acosta
Contribuições do Setor de Assessoria Pedagógica para a
integração Curricular na Educação Profissional do
Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete / Leila
Acosta Pinho.- 2019.
116 f.; 30 cm

Orientador: Luciana Bagolin Zambon
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

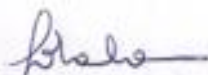
1. Educação e Trabalho 2. Ensino Médio Integrado 3.
Coordenação Pedagógica 4. Instituto Federal I. Zambon,
Luciana Bagolin II. Título.

Leila Acosta Pinho

**CONTRIBUIÇÕES DO SETOR DE ACESSORIA PEDAGÓGICA PARA A
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO
FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS ALEGRETE**

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

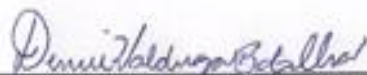
Aprovado em 27 de agosto de 2019:



Luciana Bagolin Zambon, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)



Denise Valduga Batalha, Dra. (IFFAR)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Para a construção deste trabalho, desde o início, contei com o apoio, direto e indireto de muitos(as). Infelizmente, não cabem todos(as) os nomes nesta lista, mas meu sentimento de gratidão também se estende àqueles que não consegui mencionar.

Então, agradeço à instituição em que trabalho, o Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete, o qual me apresentou não só o problema de pesquisa, mas possibilitou, de todas as formas, que eu pudesse me dedicar a todas as etapas deste Mestrado:

- as minhas colegas dentro do Setor de Assessoria Pedagógica, Daiana e Rosângela, que me apoiaram durante minhas ausências e colaboraram espontaneamente com a minha coleta de dados;

- os professores e gestores que aceitaram contribuir com esta pesquisa, forneceram dados que pautaram minhas conclusões e possibilitaram minha proposta de produto final;

- aos colegas mais próximos, que me acompanharam, do início ao fim do mestrado, e continuam a compartilhar a mesma luta e ideal por uma educação de qualidade, que permaneça pública, gratuita, laica e acessível aos que mais precisam.

Também agradeço as minhas amigas mais próximas, Ana Lúcia e Patrícia, pela força e torcida incondicional, antes, durante e depois de tudo consumado.

Aos meus pais, pelo incentivo e compreensão quando não pude estar junto a eles.

À minha filha, Mariana, sempre tão próxima, apesar de morarmos longe, pelo apoio amoroso e delicado, pela empatia e palavras certas.

Ao meu esposo, Márcio, que sempre viu em mim potencial, que nunca mediu esforços para que este sonho se concretizasse e superou, junto comigo, qualquer obstáculo para chegar onde cheguei. Junto dele, nossos amigos de quatro patas, companheiros fiéis nas horas de estudo: Lua, Diamante e Sheldon.

Finalmente, agradeço a Deus, n'Ele representada toda força espiritual que recebi, nos momentos em que mais precisei, ao longo desse tempo.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DO SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* ALEGRETE

AUTORA: Leila Acosta Pinho
ORIENTADORA: Luciana Bagolin Zambon

Este trabalho teve como objetivo geral compreender em que medida a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica pode contribuir para a viabilização do currículo integrado, em cursos da Educação Básica Profissionalizante no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete. A partir daí, caracterizar o assessoramento pedagógico oferecido ao corpo docente atuante nos cursos técnicos integrados; identificar as concepções que professores e gestores do Ensino, inclusive as integrantes do Setor, têm quanto à proposta de currículo integrado, ao longo do trajeto formativo destes cursos técnicos; identificar os desafios enfrentados para efetivar essa proposta pedagógica, tanto por professores quanto por gestores. Realizou-se uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, tendo como universo de investigação os cursos de Nível Médio, ofertados presencialmente, na forma de currículo integrado, realizando estudo orientado com o corpo docente, Setor de Assessoria Pedagógica e gestores do Ensino no âmbito institucional, através de entrevistas e análise documental. Como produto, então, cheguei à caracterização de uma plataforma de educação continuada aos professores do *campus*, que busque discutir e firmar uma linha metodológica, a fim de nortear as práticas, viabilizando qualitativamente a educação básica integrada ao currículo da educação profissionalizante.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Ensino Médio Integrado. Coordenação Pedagógica. Instituto Federal.

RESUMEN

CONTRIBUCIONES DEL SECTOR DE ASESORÍA PEDAGÓGICA PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DEL INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* ALEGRETE

AUTORA: Leila Acosta Pinho
ORIENTADORA: Luciana Bagolin Zambon

Este trabajo tuvo como objetivo general comprender en qué medida el desempeño del Sector de Asesoramiento Pedagógico puede contribuir a la viabilidad del plan de estudios integrado en los cursos de Educación Básica Profesional en el *Instituto Federal Farroupilha Campus*. A partir de ahí, caracterizar el asesoramiento pedagógico ofrecido al profesorado que actúa en los cursos técnicos integrados; identificar las concepciones que tienen los docentes y los directores de enseñanza, incluidos los miembros del Sector, con respecto a la propuesta de plan de estudios integrado, a lo largo de la ruta formativa de estos cursos técnicos; Identificar los desafíos enfrentados para que esta propuesta pedagógica sea efectiva, tanto por parte de maestros como de gerentes. Se realizó una investigación de campo, con un enfoque cualitativo, teniendo como universo de investigación los cursos de Nivel Medio, ofrecidos en persona, en forma de plan de estudios integrado, realizando estudios orientados con el cuerpo docente, Sector de Asesoramiento Pedagógico y gerentes educativos a nivel institucional, a través de entrevistas y análisis de documentos. Como producto, llegué a caracterizar una plataforma de educación continua para los docentes del campus, que busca discutir y establecer una línea metodológica, con el fin de guiar las prácticas, permitiendo cualitativamente la Educación Básica integrada al currículo de educación vocacional.

Palabras-clave: Educación y Trabajo. Enseñanza Media Integrada. Coordinación pedagógica. Instituto Federal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
DE	Diretoria/Direção de Ensino
DG	Direção Geral do <i>campus</i>
EAD	Modalidade de Educação a Distância
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
G1, G2, G3 etc.	Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 etc.
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PROEJA	Modalidade de Educação Profissional voltada ao público de Jovens e Adultos
P1, P2, P3 etc.	Professor 1, Professor 2, Professor 3 etc.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Prática Profissional Integrada
SAP	Setor de Assessoria Pedagógica
TAE	Categoria de Servidor Técnico-Administrativo em Educação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL.....	13
1.2 INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL.....	24
2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PESQUISA NO BRASIL	30
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EM DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	35
3.1 OS ANOS DE 1990 E A GLOBALIZAÇÃO.....	39
3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA.....	42
3.2.1 A inserção dos institutos federais no cenário das políticas públicas brasileiras	46
4 O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO IFFAR CAMPUS ALEGRETE	50
4.1 O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO AO 6MUNDO DO TRABALHO.....	52
4.2 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO IFFAR CAMPUS ALEGRETE	57
5 METODOLOGIA	59
5.1 INTENÇÕES DA PESQUISA	59
5.2 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO.....	60
5.3 TEORIA FUNDAMENTADA	62
5.4 PESQUISA IMPLICADA OU PESQUISA-INTERVENÇÃO	64
5.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	65
5.5.1 Entrevista semiestruturada	66
5.5.2 Análise documental	71
5.6 TÉCNICAS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	72
6 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS	75
6.1 ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO OFERECIDO AO CORPO DOCENTE ATUANTE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS.....	75
6.2 AS CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR PROFESSORES, QUANTO À PROPOSTA INSTITUCIONAL DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	84
6.3 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, GESTORES DO ENSINO E MEMBROS DO SAP PARA EFETIVAR A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	88
7 CONCLUSÕES E PROPOSTA DE PRODUTO	95
7.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZAM UMA PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DO CAMPUS, VIABILIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA AO CURRÍCULO PROFISSIONALIZANTE.....	98

REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (DE/CGE)	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (COORDENADORES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS)	110
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA)	112
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	114
ANEXO A – ORGANOGRAMA DO ENSINO DO IFFAR <i>CAMPUS</i> ALEGRETE...	116

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde que ingressei no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete, em janeiro de 2009, tenho sido desafiada a encontrar meu próprio caminho como pedagoga, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Lotada no Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), atuo junto ao grupo de profissionais licenciadas, as quais tem como principal atribuição assessorar pedagogicamente, tanto o corpo docente e discente do *campus*, quanto a equipe gestora do ensino¹. Esta assessoria abrange cursos profissionalizantes da Educação Básica à Superior.

Início, então, apresentando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), o qual foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, há quase dez anos. Composta por 644 unidades, presente em 568 municípios do país, a Rede Federal tem como papel diferenciado priorizar a inclusão social e a formação integral de mais de um milhão de jovens e adultos, em especial dos menos favorecidos.

Os Institutos Federais (IFs) caracterizam-se como instituições de natureza jurídica de autarquia, que lhes confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e detentores de autonomia universitária.

Atualmente, o IFFar possui treze mil estudantes e mil e quinhentos servidores, distribuídos em onze *campi*, 35 Polos de Educação a Distância e oito Centros de Referência, além da Unidade Administrativa da Reitoria, sediada na cidade de Santa Maria/RS, abrangendo 42 cidades localizadas, em sua maioria, no quadrante noroeste do Estado. O *Campus* Alegrete é uma de suas unidades, que tem em seu quadro de cursos: quatro técnicos de nível médio, ofertados na forma de currículo integrado,

¹ De acordo com o organograma do IFFar *Campus* Alegrete, esta equipe é chefiada pela Diretoria de Ensino (DE). Vinculados diretamente à DE, estão: Setor de Biblioteca (SBI), Coordenação Geral de Ensino (CGE), Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e Coordenação de Ações Inclusivas (CAI). Vinculados à CGE, estão: Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), Coordenações de Cursos (CC) e Coordenação de Educação a Distância (CEaD). Todo o corpo docente está vinculado à CGE, como chefia imediata.

inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); um na forma subsequente da modalidade Educação a Distância (EAD); oito cursos superiores de graduação, sendo três de tecnologia, três licenciaturas e dois bacharelados. Além disso, oferta um curso de pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Gestão Escolar e tem aprovado para oferta uma Especialização em Matemática, que se encontra em processo seletivo.

Ao me deparar, diariamente, no ambiente de trabalho, com diferentes níveis, públicos e modalidades, senti que a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia não foi suficiente para me preparar para atuar na educação profissional, visto que os IFs foram criados recentemente no cenário educacional brasileiro. Dentre todos os desafios encontrados, busco compreender e auxiliar a efetivação do currículo integrado, que propõe voltar as ementas das disciplinas das áreas de conhecimento de educação geral para a formação específica, sem que haja prejuízo da Base Curricular do Ensino Médio, na formação dos jovens.

Entretanto, durante a rotina de meu trabalho, no SAP, pude observar que muitos(as) dos(as) professores(as) da Educação Básica dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são resistentes às formações propostas para integrar o seu trabalho às assessorias pedagógicas e, conseqüentemente, à implantação de um currículo efetivamente integrado. O que considero mais relevante nestes casos, é que a resistência em desenvolver estas parcerias parte do grupo de professores licenciados, das áreas de formação geral, enquanto que os professores das áreas técnicas específicas recebem melhor essas propostas². Esse cenário fundamentou a necessidade de submeter este projeto de pesquisa ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Neste texto introdutório, apresento meu caminho percorrido até aqui, minha trajetória acadêmica e profissional, como reconhecimento e reafirmação das escolhas que fiz até hoje.

Numa profissão que se faz nas relações humanas, “é impossível dissociar o ser profissional do ser humano, ali presente, e da reflexão necessária para a construção

² Esta informação está baseada na adesão dos docentes às propostas de formação continuada e suas presenças nas reuniões pedagógicas, com pautas voltadas para este propósito, assim como a baixa procura pelo SAP, por parte dos professores licenciados, ao longo do ano letivo para conversar sobre a organização e planejamento de seu trabalho.

de um pensamento pedagógico sobre a profissão docente” (Nóvoa, 2007, p. 17). Em outras palavras, pode-se dizer que quando optamos pela carreira em educação, fazemos, muitas vezes, ainda que de forma inconsciente, na busca de reviver nosso percurso dentro da escola, seja para repetir ou para ressignificar as emoções despertadas naquele espaço.

1.1 APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL

Filha de uma professora de matemática e de um bancário, ironicamente, nunca fui boa com números. Preferia o mundo da leitura e das artes. Ainda assim, trabalhar com Educação não foi minha primeira opção. Nasci em Alegrete, onde fiquei toda infância e adolescência e, desde criança, desejava ser arquiteta. Tracei meus planos futuros a partir dessa ideia.

Comemorei quando soube que, finalmente, já havia o curso de Arquitetura na UFSM. Naquela época, era inimaginável que uma cidade como Alegrete pudesse sediar um campus universitário, então, sempre soube que iria sair de casa para fazer faculdade. Ainda sou de uma geração de alegretenses que se via obrigada a sair da cidade natal para ter uma graduação mais qualificada e, com o passar do tempo, acabaram não retornando mais às origens. Por muitos anos foi assim.

Consegui ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Luterana do Brasil, na cidade de Canoas, em 1995. Entre 1999 e 2002, fiz estágio extracurricular em duas grandes construtoras da capital. Valeu muito para que eu aprendesse sobre o mundo do trabalho, já que foram minhas primeiras experiências. Com o passar dos semestres, percebi que a profissão de arquiteta não era bem como imaginei e não concluí o curso.

Acabei voltando a morar em Alegrete, depois de nove anos fora. Estive um período sem trabalhar nem estudar. Um dia, ao preencher um cadastro em uma loja, não sabia o que responder quando me perguntaram sobre minha ocupação. No meu silêncio, o funcionário tomou a iniciativa e escreveu: *Do Lar*. Soou muito estranho e me trouxe provocações. *Do Lar* era distante de tudo o que eu havia planejado profissionalmente. Entendi que eu tinha que tomar uma atitude logo. No ano seguinte, em 2003, fiz a seleção para a Universidade da Região da Campanha, recém instalada na cidade, quando absorveu a antiga e tradicional Fundação Educacional de Alegrete.

Fui até lá conhecer os currículos dos cursos que ofereciam e me interessei pela Pedagogia. Eu não queria dar aulas, porque ser professora, já carregava um estigma de ser uma profissão desvalorizada e desprestigiada socialmente. Mas a coordenação do curso me convenceu quando disse que eu estaria habilitada para, além de dar aulas, trabalhar com gestão, tanto em setores das escolas quanto em empresas. Ingressei em março de 2003 e concluí em dezembro de 2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, já com 30 anos de idade.

Durante todos os quatro anos do curso fui voluntária no Núcleo de Aprendizagem Lúdica, trabalhando com crianças com dificuldades de aprendizagem, vindos da Rede Municipal de Educação de Alegrete, o que me pôs em contato com a realidade de vulnerabilidade social.

O ano seguinte trouxe novos desafios na busca por trabalho e concursos. Concluí também uma Especialização em Psicopedagogia Social, iniciada no último ano da faculdade. Em seguida, iniciei outra em Psicanálise Clínica, no Instituto de Terapia Psicanalítica Humanista, em Santa Maria. Mas, no meio do ano, por um grave problema de saúde, tive que parar com os concursos. A recuperação foi lenta, até o final do ano. Apenas mantive os estudos da pós-graduação.

Em 2008, trabalhei em uma escola particular, em Alegrete, lecionando Língua Inglesa para Educação Infantil e Séries Iniciais. Não gostei nem um pouco, o que só reforçou minha decisão de não ser professora, ou pelo menos, a decisão de não trabalhar com crianças.

Saí de lá, depois de três meses, para assumir, num concurso público da cidade de Manoel Viana³, o cargo de Supervisora Escolar, em uma escola municipal. Encontrei muita pobreza, beirando à marginalidade, naquele lugar, presenciei situações difíceis, de uma realidade embrutecida, no convívio com colegas, com alunos(as) e com seus familiares, que iam de dificuldades de aprendizado a questões disciplinares, envolvendo violência doméstica, incluindo abusos infantis, alcoolismo e outras drogas. A escola atendia crianças e jovens de dois assentamentos que existem na região, ambos extremamente carentes. Muitas vezes, foi necessário ocupar, informalmente, a função de orientadora educacional, assistente social e psicóloga.

³Município fundado em 1992, após sua emancipação do Município de São Francisco de Assis. Fica a uma distância aproximada de 40Km de Alegrete. Possui pouco mais de 7000 habitantes, de acordo com o site da prefeitura: <http://www.manoelviana.rs.gov.br/novoportal>, em 07 de fevereiro de 2018.

Nessa época, já fui desafiada a realizar atividades de extensão e formação de professores das redes municipal e estadual daquela cidade, fazendo uso de meus conhecimentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicanalíticos, com o intuito de compreender melhor a realidade e os problemas vivenciados pela comunidade escolar.

A situação era precária também no salário, pois como continuei morando em Alegrete, só meus deslocamentos diários consumiam quase todo o valor que recebia, e, muitas vezes, paguei para trabalhar. Ainda não havia conquistado independência financeira e continuava contando com outras pessoas da família, nesse sentido. Foi um período de grande aprendizado.

Nesta época, cheguei a cogitar a possibilidade de concluir a Formação em Psicanálise Clínica⁴ e assumir a profissão de Psicanalista. Sempre acreditei que me realizaria muito também. Paralelamente às atividades de supervisora, na cidade de Manoel Viana, iniciei, em Alegrete, estágios clínicos supervisionados, como parte da especialização em Psicanálise. Atendia estudantes, familiares, professoras e funcionárias de uma escola municipal, em uma dupla jornada de trabalho, que se seguiu ao longo de todo o ano de 2008.

Foi uma experiência indescritível. A partir de então, meu amadurecimento pessoal e profissional teve grande avanço. Um dos reflexos disso foi a aprovação e nomeação em outro concurso público, para meu atual cargo, na Escola Agrotécnica Federal de Alegrete - EAFA, que se tornou Instituto Federal Farroupilha apenas três dias depois, para compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assumi em 22 de janeiro de 2009.

Com a expansão da Rede iniciando, em seguida, fui convidada para assumir a Coordenação de Ações Inclusivas do *campus*, em virtude da política do governo vigente. Acompanhei a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB 9394/96, incluindo a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, auxiliando no planejamento de eventos de formação de profissionais da educação e comunidade em geral, em Alegrete. Neste período, criamos os primeiros núcleos de ações afirmativas: NAPNE - Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e NEABI - Núcleo de Estudos

⁴ Além do título de Especialista, eu poderia estender a pós-graduação em Psicanálise Clínica para uma formação profissional e atuar como psicanalista. Bastaria concluir horas de estágio, realizar supervisão clínica e um novo trabalho de conclusão, conforme o programa do curso.

Afro-Brasileiros e Indígenas, dos quais fui membro do primeiro e presidente do segundo.

Novos desafios, novos aprendizados, novas conquistas. A instituição cresceu rapidamente. Passamos de cinco para onze cursos ofertados, nos primeiros três anos. As matrículas triplicaram, entre cursos superiores (sendo um *lato sensu*), técnicos de nível médio, cursos de extensão e EAD. O número de servidores, mais ainda. Foram mais de 10 concursos públicos para o quadro de servidores efetivos, entre os *campi* do IFFar, nos primeiros oito anos de existência. Uma expansão sem precedentes na história da educação brasileira, da qual tenho orgulho de ter feito parte.

Em jul/2010 e fev/2011, aproveitando uma oportunidade, frequentei o curso de *Maestria en Docencia Universitária*⁵, pela *Universidad Tecnológica Nacional - UTN/FRBA*, em Buenos Aires - Argentina, de forma presencial e intensiva. Minha intenção era de aprofundar meus estudos na prática docente, já que era meu objeto de trabalho.

A experiência de viver por dois meses em outro país, com tantas semelhanças, mas tão distinto do Brasil, foi inesquecível. Apesar de termos um passado em comum, como colônias europeias, as coincidências pararam por aí. Percebemos que a atuação de nossas sociedades, ocorrem de maneira diferente e temos jeitos diferentes de lutar por nossa liberdade, direitos e cidadania. Aprendi muito com os *hermanos*. Assisti, encantada, por exemplo, à luta dos argentinos e sua conquista do direito ao reconhecimento da união homoafetiva, pela primeira vez na América Latina.

Entretanto, no Mestrado, concluí as disciplinas com êxito, mas não a *Tesis*. Descobri que não tenho perfil para ser orientada a distância. Aos poucos, minha vida pessoal e profissional foram cobrando e ocupando mais e mais espaço, sem que eu desse continuidade aos estudos, na época.

Porém, não admito estagnar. Mesmo estando no mesmo cargo e na mesma instituição, vi que é possível desfrutar de mobilidade dentro do Serviço Público. Sempre que pude, troquei de setor, de sala, de chefia, de equipe, de função e de cidade (do *campus* para a Reitoria e vice-versa).

Foi assim, no segundo semestre de 2011, quando assumi o NEAD - Núcleo de Educação a Distância do *Campus Alegrete*, o *campus* pioneiro a ofertar cursos técnicos nesta modalidade de ensino no IFFar. Participei ativamente, junto às

⁵ Mestrado Internacional, ofertado no Brasil em parceria com o SEG (Sistema de Ensino Gaúcho), unidade de Santiago – RS.

coordenações, dos três cursos ofertados na época: Técnico em Agricultura (único no Brasil, a ser ofertado nesta modalidade), Técnico em Agroindústria e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Enquanto estive lá, coordenei tutores, visitei nossos 13 polos, participei de processos seletivos, tanto da tutoria e de professores quanto de estudantes e assessorei pedagogicamente aos cursos.

Ainda na EAD, no final de 2012, fui convidada para a coordenação pedagógica, na Reitoria, em Santa Maria. Já eram sete *campi* a ofertar cursos nesta modalidade. Durante esse tempo, participei da elaboração das Diretrizes Pedagógicas para os Cursos Superiores, Cursos Técnicos e Cursos Técnicos EAD. Foi outro grande desafio!

Dois anos depois, quando retornei ao *campus*, o Setor de Assessoria Pedagógica já contava com seis pedagogas, que dividiam a assessoria por nível e por cursos. Fiquei com o assessoramento pedagógico dos três Cursos de Licenciatura, a saber, em Ciências Biológicas, Matemática e Química. Pude acompanhar, de perto, os processos de reconhecimento dos cursos, quando obtivemos conceito 4 em cada um deles.

Por fim, entre 2015 e 2017, chefeei o Gabinete da Direção Geral, onde pude me aproximar da gestão administrativo-pedagógica do *campus* e ter uma visão mais ampliada desse cotidiano.

A cada dois ou três anos, inicio um processo interno de desacomodação, resultando em um novo investimento, numa nova etapa. Por fim, ingressei neste Programa de Mestrado Profissional, como uma condição para continuar seguindo em frente. Quis aprofundar minhas reflexões a respeito de minha prática, torná-la mais madura, tangível e sensível. Apesar de, inicialmente, estar motivada pela chance de progressão no plano de carreira, confesso que me deparei com esse espaço universitário público, pela primeira vez no papel de estudante. Certamente, saio diferente do que entrei.

Vejo que, na verdade, a prática reflexiva que eu busco já começou faz um bom tempo. Sempre que pude, aproveitei a oportunidade de acompanhar o planejamento estratégico da instituição em que trabalho, desde o diagnóstico, objetivos, metas e avaliação de resultados alcançados, tendo a preocupação de fazer um trabalho que, de fato, contribua com a sociedade em que vivo, como servidora pública que sou.

1.2 INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Como profissional técnica da área pedagógica do *campus*, acompanhando e orientando a dinâmica da gestão do ensino, bem como a formação continuada de professores(as) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, percebo-me inquieta diante dessa realidade. Assim, me propus nesta investigação, elucidar os questionamentos que surgiram nestas relações, para que o trabalho pedagógico cumprisse seu papel na garantia da integração curricular, reavaliando paradigmas na caracterização dos referidos cursos e seus formadores, perfilando as práticas ao longo do itinerário formativo.

Esta não foi minha proposta inicial para o tema de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional, que estava focada, num primeiro momento, apenas na integração curricular nos cursos técnicos de nível médio. Porém, durante a realização de levantamento de pesquisas sobre essa temática, encontrei material, com a mesma constatação: a de que o currículo integrado é um objetivo desejado por muitos, mas pouco ou ainda não alcançado pela maioria entre os pesquisadores - ao menos quando se torna objeto de pesquisa. Entretanto, pouco ou quase nada encontrei que aponte inovações para que este dilema seja superado, no sentido em que afirma Ferretti (GARCIA, 1995, p. 62), de que “inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”.

Foi durante uma Defesa de Dissertação, intitulada *Os desafios para a integração curricular no contexto de uma escola pública de educação básica no interior do Estado do Rio Grande do Sul*, em setembro de 2017, que me deparei com uma realidade bem próxima do meu tema de pesquisa. Durante a defesa, o aluno-pesquisador levantou alguns fatores que o seu grupo focal apontou como justificativas da impossibilidade da integração curricular no Ensino Médio, naquele cenário, e que fui cuidadosamente anotando:

- 1) muitos dos professores estaduais desmotivados pela desvalorização da carreira, atrasos constantes e parcelamentos no salário;
- 2) professores tendo que trabalhar em regime de 40h ou 60h semanais, inclusive aos sábados, pela manhã, para compensar os baixos salários;
- 3) pelo mesmo motivo anterior, dividem seu tempo entre duas ou mais instituições de ensino, ou dedicando-se a outra fonte de renda;

- 4) pouco ou nenhum tempo disponível para os estudos de pós-graduação e, quando acontece, muitas vezes o plano de carreira não prevê grandes avanços nem retornos financeiros;
- 5) infraestrutura precária das escolas públicas, nas quais, muitas vezes, não há sinal de telefone, internet, computadores e impressoras em bom estado de funcionamento, falta de material didático, inclusive de cartuchos de tinta ou folhas para impressão e cópias;
- 6) frequentemente, há falta de preparo ou de iniciativas das equipes pedagógicas de apoio, talvez pelos mesmos motivos, mencionados anteriormente;
- 7) ausência, em suas formações iniciais e, talvez, nas formações continuadas também, de conteúdos ou disciplinas voltadas para o tema. Inclusive, queixam-se de não terem vivenciado uma experiência curricular integrada, enquanto estudantes.

Entendo que são argumentos verdadeiros e bem pertinentes àquela realidade. Parecem justificar com muita coerência a não efetivação de qualquer proposta pedagógica inovadora na rede pública estadual. Contudo, enquanto ouvia tais queixas, passei a traçar um paralelo entre o universo das escolas públicas estaduais e dos IFs, do qual sinto-me mais à vontade para analisar.

No caso do IFFar, chegando aos seus dez anos de rede federal, os(as) servidores(as), de um modo geral, não enfrentavam as mesmas dificuldades estruturais e financeiras enumeradas acima. Ao compararmos ambas as redes, pode parecer, à primeira vista, que na esfera federal, vive-se de maneira mais estável e tranquila. Então, a pergunta que motivou esta pesquisa foi: qual seria o empecilho para que o currículo seja de fato integrado, nos Cursos Técnicos de Nível Médio, no IFFar *Campus* Alegrete?

Passei a questionar-me, dentre as queixas, sobre aquela que não consegui contra-argumentar: qual é o papel da gestão do ensino e dos setores de apoio à atividade docente nesse processo? E estaríamos desempenhando-o da melhor forma?

E para tentar responder a essas indagações foi que sugeri, junto à minha orientadora, uma alteração no foco de minha pesquisa, passando a problematizar as possibilidades para a viabilização efetiva do currículo integrado em cursos da Educação Básica Profissionalizante no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete,

partindo de um trabalho conjunto entre o corpo docente e o Setor de Assessoria Pedagógica.

No desenvolvimento da pesquisa, tive a intenção de sensibilizar, inicialmente, a Gestão do Ensino no *Campus*, já que a mesma deveria acolher meu projeto e produção como contribuição à qualidade do trabalho pedagógico, no sentido de incorporar a prática reflexiva ao cotidiano docente. Isto não quer dizer que, individualmente, a ação-reflexão-ação já não ocorresse entre professores(as). Mas, trata-se da necessidade, que havia, de fazer acontecer, efetivamente, o trabalho em grupo, de forma institucionalizada, para pensarmos juntos sobre soluções para problemas em comum. Compreende-se que, em condição de alienação epistemológica, os profissionais da educação não têm condições de constituir uma reflexão efetiva acerca de suas intervenções educativas, inclusive no âmbito da sala de aula. Dessa forma, o(a) professor(a), ao fazer-se no cotidiano da docência, ritualiza a transmissão de zonas informativas de pouco significado aos estudantes, secundarizando a aprendizagem significativa.

Foi necessário que o grupo participante, entre professores e gestores, considerasse esta pesquisa como relevante para a qualificação de seu trabalho, até mesmo, para que o SAP possa intervir, a partir dos resultados apontados, e em conjunto, “resgatar, reordenar, e interpretar as diferentes vozes e formas de atuação para gerar um conhecimento novo sobre o fenômeno pesquisado” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 277). Todos somos responsáveis pelo êxito do trabalho realizado dentro da instituição.

O SAP tem um papel fundamental no exercício pedagógico do *campus*, estando presente em atividades de planejamento, execução e avaliação do trabalho docente. Como afirma (VEIGA, 2008, p. 95), “existe, em algumas escolas, um espaço de autonomia que faz com que elas se organizem e ajam de forma diferente das demais” destacando-se dentro de uma rede, ao exercerem a democratização de um espaço público. É preciso resgatar a autonomia do Setor, enquanto protagonista dos processos que envolvem métodos, currículos, relações interpessoais e formações profissionais.

Por isso, penso que o impacto social da investigação proposta será gradativo e de grande relevância. Como disse, a ideia de inovação não está na proposta de integração curricular em si, mas na sua compreensão e incorporação no cotidiano da instituição. A partir do momento em que a prática conteudista e tarefaira ceder lugar à

prática crítico-reflexiva, são grandes as chances de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, como um todo, abrangendo desde as relações entre servidores(as) e alunos(as), até o compromisso com a instituição e com a sociedade em que vivemos.

Então, chego ao seguinte problema de pesquisa: que possibilidades e limites se apresentam para a organização e desenvolvimento de um trabalho conjunto entre corpo docente e Setor de Assessoria Pedagógica, para a integração curricular efetiva?

Diante disso, apresento como objetivo geral, compreender em que medida a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica pode contribuir para a viabilização do currículo integrado, em cursos da Educação Básica Profissionalizante no IFFar *Campus Alegrete*.

A partir dessa contextualização inicial mais ampla, tenho como questões dessa pesquisa: 1) Quais os aspectos característicos do assessoramento pedagógico oferecido ao corpo docente atuante nos cursos técnicos integrados? 2) Que concepções são apresentadas por professores, quanto à proposta institucional de integração curricular? 3) Que desafios são enfrentados pelos professores, gestores do Ensino e membros do Setor de Assessoria Pedagógica para efetivar a integração curricular? 4) Que aspectos caracterizam uma plataforma de educação continuada aos professores do *campus*, buscando discutir e firmar uma linha metodológica que norteará as práticas, viabilizando qualitativamente a Educação Básica integrada ao currículo da educação profissionalizante?

Neste sentido, quanto à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo, faço minhas considerações iniciais, apresentando um pouco de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, falando das escolhas que fiz e que tiveram influência para que eu chegasse a esta pesquisa.

No segundo capítulo, é onde relato as pesquisas preliminares de revisão de literatura. Foram 19 artigos selecionados de acordo com o tema e foco de pesquisa, características teóricas e metodológicas, num recorte dos últimos 15 anos. A partir disso, foi possível perceber a inovação deste projeto de pesquisa já que não encontrei, durante a busca, nenhuma indicação de que foram exploradas as relações entre o currículo integrado e a atuação do setor pedagógico/coordenação pedagógica, junto ao trabalho docente, nesta modalidade de Educação Profissional de nível médio.

No terceiro capítulo, é iniciado o referencial teórico, em que faço uma breve defesa da formação humana integral, por meio da educação profissional. Depois, um

panorama da educação profissional no cenário brasileiro, desde a década de 1990 e o processo de globalização, chegando ao Governo Lula e à inserção dos IFs no cenário das políticas públicas brasileiras. É pertinente observar a legislação vigente ao longo desse período, como a LDBEN 9394/96 e o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04, entre outras, até chegar na Lei nº. 11.892/08, que instituiu a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais. Entre a formação geral e a técnica, os IFs são apresentados como parte de uma política pública voltada à inclusão social, com uma proposta diferenciada de formação profissional. Além da legislação já mencionada, trago autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Paolo Nosella, Marise Ramos e Acacia Kuenzer, renomados por pesquisas e publicações a respeito da educação profissional no Brasil.

Na sequência, ainda no referencial teórico, em um quarto capítulo, é abordado o SAP no contexto do *Campus Alegrete* do IFFAR, inclusive quanto às atribuições que cabem às profissionais que dele fazem parte. Depois, falo rapidamente sobre a história da profissão docente e, mais adiante, a formação inicial do licenciado em Pedagogia e as atribuições do cargo, explícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Também discorro sobre a gestão pedagógica da instituição de educação, apresentando a realidade do Setor Pedagógico como articulador do trabalho pedagógico institucional, inspirada pelos autores Isabel Alarcão e Paula Vicentini e Rosário Lugli.

O quinto capítulo, explica como o trabalho foi realizado metodologicamente. Por ser uma pesquisa em Educação, envolvendo a subjetividade de ações e reações humanas, uma abordagem qualitativa foi a melhor forma de conduzi-la. Desde o início, pretendi uma pesquisa de campo, tendo como universo de investigação os cursos de nível médio do IFFar *Campus Alegrete*, ofertados presencialmente, na forma de currículo integrado, realizando entrevistas semiestruturadas com o corpo docente, integrantes do Setor de Assessoria Pedagógica e da gestão do ensino. A partir da descrição da coleta de dados, inseridos no contexto institucional, e do estudo de diretrizes teóricas referentes aos mesmos, finalmente, chego à análise e interpretação destes dados, com base na Teoria Fundamentada.

No sexto capítulo, trago as constatações que respondem às minhas três primeiras questões de pesquisa e levam aos resultados relacionados ao problema pesquisado.

Encerrando a pesquisa, chega-se ao sétimo capítulo, que são as conclusões, após a análise dos resultados produzidos. A resposta à quarta e última questão de pesquisa, resulta num produto para auxiliar o trabalho docente na efetivação do currículo integrado, unindo esforços entre Setor de Assessoria Pedagógica, gestores do Ensino e professores dos cursos técnicos integrados do IFFar *Campus* Alegrete.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa preliminar, de revisão de literatura, foi dividida em dois momentos: um primeiro, sobre a Educação Profissional no Brasil, seu contexto histórico e afirmação da Educação Básica Profissionalizante no cenário nacional, por meio da integração curricular em cursos técnicos de Nível Médio; e um segundo, que trata do papel e da identidade do coordenador pedagógico em instituições públicas brasileiras e a contribuição de seu trabalho, junto ao corpo docente, para a efetivação de processos pertinentes à rotina escolar.

Em ambos os casos, buscou-se por artigos publicados nos últimos quinze anos, em periódicos brasileiros de circulação nacional e bem avaliadas pelo Qualis/CAPES⁶. A busca no Portal Scielo partiu da combinação das palavras: *Ensino Médio* e *currículo integrado*, no caso da primeira procura; e *pedagogo*, *Ensino Médio* e *coordenador pedagógico*, na segunda. Foram encontrados e selecionados 19 artigos científicos, ao todo, segundo o tema, foco e as intenções de pesquisa, bem como seus aspectos metodológicos.

2.1 O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Começaremos analisando os nove primeiros artigos, referentes às pesquisas identificadas com o currículo integrado no Ensino Médio Profissionalizante. Ressalto que, ao eliminar aqueles que abordavam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA e PROEJA), restringiram-se bastante, em quantidade. Os artigos identificados sobre essa temática têm natureza diversa, desde ensaios teóricos a pesquisas empíricas com abordagem qualitativa, com algumas análises documentais, principalmente legislações, e revisões de literatura. Entre elas, destacam-se as políticas públicas analisadas, inclusive Planos Nacionais de Educação, em diversas etapas da educação profissional no Brasil, especialmente no que tange às suas possibilidades de avanço.

O primeiro estudo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) analisa as políticas de educação profissional dos primeiros dois anos e meio do governo Lula e seu percurso controvertido entre lutas da sociedade, promessas de campanha eleitoral,

⁶ Qualis A1 – Selecionados 17 artigos; Qualis A2 – Selecionado 1 artigo; Qualis B2 – Selecionado 1 artigo.

bem como ações e omissões no exercício do poder. De cunho qualitativo, esse ensaio prioriza uma análise documental, basicamente das legislações pertinentes ao tema. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esperavam a derrota das forças conservadoras que regeram o governo Fernando Henrique Cardoso, o que, do ponto de vista deles, não ocorreu. Pelo menos, não de imediato. A expectativa de uma lei orgânica regulamentando a Educação Profissional, pautada num modelo curricular integrado entre a Educação Profissional e formação geral, como forma de romper com a dualidade – educação para liderar/educação para executar – foi frustrada pelo Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97. Dentre as críticas desses autores às primeiras iniciativas do governo Lula com relação à Educação Profissional, destaco 3 delas:

[1] de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (p. 1091);

[2] a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional (p. 1091);

[3] a despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

O segundo artigo (KUENZER; RODRIGUES DE LIMA, 2013) trazem em seu foco as possibilidades de avanço na criação de políticas públicas para o modelo de integração curricular, na pedagogia da alternância, a partir de uma experiência desenvolvida no Paraná, articulada entre o Estado e movimentos sociais, proposta para educação do campo. Trata-se de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, a qual utilizou entrevistas com estudantes, professores, monitores, familiares, coordenadores regionais, a coordenadora pedagógica da Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR/SUL) e as responsáveis, na época, pelo Convênio da Secretaria Estadual de Educação/PR com essa associação. Os resultados atingidos com a experiência analisada se apresentam promissores na integração entre ciência, tecnologia e trabalho, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Concluem afirmando que é preciso considerar a viabilidade da transposição deste modelo para outras realidades que não a da educação do campo, buscando outras parcerias. A pesquisa também aponta que “a formação através da

pedagogia da alternância em curso técnico, prepara os jovens de maneira mais ampla, exatamente como se propõe a fazer” (KUENZER; RODRIGUES DE LIMA, 2013, p. 532). Para os autores, “dadas as novas demandas do mundo do trabalho para a inclusão dos trabalhadores na vida social e produtiva” (p. 534), esta inovadora metodologia, “ao fazer parte do projeto pedagógico, representa uma possibilidade real de integração entre ciência, tecnologia e trabalho, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora” (KUENZER; RODRIGUES DE LIMA, 2013, p. 534). Para minha pesquisa, é relevante que o modelo de alternância seja estudado como possibilidade para organização pedagógica nos Institutos Federais de Educação e em outras instituições que ofertam Ensino Médio integrado para os trabalhadores.

O terceiro artigo (MOURA, 2010) focaliza, a partir de análise documental, a relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). A análise comparativa feita entre a concepção de integração curricular, fundamentada nos princípios da politecnicidade e as propostas do documento final da CONAE desvela que tal documento não traz elementos significativos para que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) possa materializar tal integração. Para Moura (2010, p. 892), muitas “ações que se apresentam como voltadas ao atendimento dos interesses das classes populares, na verdade, quando submetidas a uma análise rigorosa, revelam-se contrárias a esses interesses”. Justifica-se essa afirmação ao reiterar a importância de compreender que certas expressões (justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade) são tratadas como polissêmicas e corre-se o risco da

formação de sujeitos autômatos, verdadeiras peças que deverão se encaixar nas engrenagens que estão em funcionamento, no sentido de atender às exigências dos que detêm o poder hegemônico, para os quais os seres humanos das classes populares são apenas mão de obra, força de trabalho ou recursos humanos (MOURA, 2010, p. 891-892).

O quarto artigo (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013) apresenta um ensaio de natureza teórica, no qual os autores analisam a relação trabalho-educação, no projeto de formação humana na escola capitalista, a partir de elementos de pesquisas empíricas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, dos quais os autores fazem parte: Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores em Educação Física (GPELF) e Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. Numa primeira parte, os autores introduzem o assunto da relação

trabalho-educação, seu ponto de vista histórico e seus processos educativos. Na segunda parte, essa relação trabalho-educação, na escola capitalista, sujeita o trabalho pedagógico ao capital, “estabelecendo a necessidade de o trabalho atender aos imperativos da empregabilidade” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 562). É necessário encontrar outras formas para que o trabalho pedagógico se desvincule da lógica do mercado e seja reforçado em bases mais humanas. Os autores finalizam afirmando que a humanização é antitética ao capitalismo.

O quinto artigo analisado (MOURA, 2007) faz uma retrospectiva histórica enquanto questiona as possíveis articulações entre as esferas educacionais que poderiam contribuir para o rompimento da dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica. Mediante análise documental e revisão de literatura, o autor afirma que atualmente o Ensino Médio passa por uma crise de identidade e sentido e que uma das formas de contribuir para a construção desse sentido e identidade é buscar a sua integração com a educação profissional, ampliando sua oferta, de forma gradativa, nos sistemas públicos educacionais. Moura (2007) conclui que essa expansão objetiva

sedimentar as bases, plantar as sementes de uma futura educação politécnica ou tecnológica, essa sim deverá ter caráter universal (além de ser pública, gratuita, laica e de qualidade), mas só poderá ser implantada quando as condições objetivas da sociedade brasileira assim o permitir. Enquanto isso, a prioridade deverá ser consolidar essa oferta que conjuga ensino médio e educação profissional na perspectiva da formação integral dos sujeitos que a ela tiverem acesso (MOURA, 2007, p. 28).

O sexto e sétimo artigos são do mesmo autor, Paolo Nosella (2011, 2015), e possuem um ponto em comum: o questionamento de que, sendo o ensino secundário uma fase estratégica do sistema escolar, possuindo sentido pedagógico em si, e não um intermédio entre os anos do Ensino Fundamental e a universidade ou o mundo do trabalho, que alternativas teríamos ao Ensino Médio Profissionalizante para as classes menos favorecidas social e economicamente? Isto é, que opções os filhos de trabalhadores, pobres, podem ter, apesar da responsabilidade precoce do sustento de suas famílias, tendo que escolher às pressas uma profissão, enquanto que em famílias com maior poder econômico, esta escolha, pode se arrastar por anos ou nem sequer acontecer? O autor posiciona-se contra a precocidade com que adolescentes,

oriundos de famílias de baixa renda têm que escolher uma profissão. Esta escolha angustiante deve ocorrer ainda no final do Ensino Fundamental, para ingressarem no Ensino Médio com uma formação profissional.

O oitavo texto (KRAWCZYK, 2014) trata sobre o papel privilegiado que uma fração do empresariado assumiu no processo de renovação da racionalidade pedagógica e organizacional do Ensino Médio, na década de 1990. A partir de análise documental e revisão de literatura, a autora discute a participação da sociedade civil, principalmente do empresariado, em projetos sociais para combater a pobreza. Com o nome de Programa Comunidade Solidária abriu-se uma grande porta para o capital privado, digo mercado, entrar na rede pública de ensino (movimento ainda hoje observado, haja vista a densa participação de empresas e fundações privadas na elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio). Por ter sua qualidade avaliada por mecanismos de regulação internacionais, a educação brasileira pública é direcionada a ser “ainda mais seletiva e que institua mecanismos de seleção dos ‘bons’ alunos que a escola estaria desperdiçando, ao dar excessiva atenção à maioria” (KRAWCZYK, 2014, p. 37, grifo do autor). Isto estabelece uma cisão entre a inclusão na escola pública e o direito do cidadão ao conhecimento socialmente construído, pois assume-se que ela é para os pobres, que está reservada para quem não pode pagar pela educação particular, acabando com a esperança de menor desigualdade e injustiça social.

O nono e último artigo sobre o Ensino Médio, realiza análise documental sobre as propostas para o ensino médio, contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Conferência Nacional de Educação, de 2010. Particularmente, analisa dados referentes ao acesso e à qualidade do Ensino Médio no âmbito do PNE 2001-2010. A autora analisa a estagnação ocorrida nesse período e aponta a inversão da dualidade estrutural, mediante a desqualificação da oferta de ensino médio de educação geral para os que vivem do trabalho. Conclui que

o grande desafio do PNE 2011-2020 é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de ensino médio com qualidade (KUENZER, 2010, p. 871).

De modo geral, percebe-se uma variedade de temáticas e focos abordados sobre o Ensino Médio na Modalidade Educação Profissional, com ênfase em

discussões teóricas ou baseadas em análise documental. Apenas um artigo analisado realiza pesquisa empírica de campo, em escolas. Assim, pode-se apontar, de início, uma demanda para agenda de pesquisas sobre esse tema, qual seja, a de realização de estudos de campo que objetivem compreender como tem se efetivado a Educação Profissional nas diversas instituições que a oferecem.

Em muitos desses artigos, pude rever a história mais recente da modalidade Educação Profissional, desde as discussões sobre as relações entre trabalho-educação, passando pelo conceito de trabalho como princípio educativo até a dualidade recorrente entre educação para classe trabalhadora e educação para classe dirigente. Essas reflexões nos levam a admitir a existência dessa dicotomia entre classes e a necessidade de uma educação que oportunize a mesma qualidade de formação profissional para todos. Entretanto, destaco novamente, o autor Paolo Nosella (2011), por ter uma percepção diferente da maioria, quando se trata de Ensino Médio Profissionalizante, ao questionar a urgência da escolha profissional, cobrada precocemente dos jovens de classes mais pobres que buscam matrícula nessa modalidade de oferta do Ensino Médio.

Também encontrei um debate sobre a participação ativa da iniciativa privada (empresarial) nos ditames da Educação Básica, sob a justificativa de melhorar índices de sua avaliação. Não sejamos ingênuos, nem ignoremos a máxima popular que prega que: quem paga, manda! Ao firmar parcerias com empresas, as instituições públicas ou suas redes recebem incentivos financeiros em nome da *responsabilidade social*. Em contrapartida, a escola para os pobres, aqueles excluídos das escolas particulares, ficam à mercê de professores treinados e de um currículo formatado para torná-los bons funcionários. E quase nada além disso. Haja vista nossa nova Base Nacional Comum Curricular. A esse respeito, Krawczyk (2014, p. 38) conclui que isso “significa derrubar a última possibilidade de confrontar o *apartheid* social brasileiro; significa renunciar a qualquer tentativa de construir uma sociedade menos injusta e desigual”. Neste sentido, o Setor de Assessoria Pedagógica e seu caráter formativo pode ser um elo de resistência, na luta pela garantia da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

2.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PESQUISA NO BRASIL

No segundo grupo, relacionado às pesquisas sobre o licenciado em Pedagogia, não docente, técnico atuante na Rede Pública de Educação Básica Brasileira, foram encontrados 10 trabalhos, entre ensaios teóricos e pesquisas empíricas, com abordagem qualitativa. Considerei somente textos que priorizavam a formação e atuação do pedagogo técnico, descartando textos que falavam de formação e atuação de pedagogos docentes, o que restringiu muito o número de artigos escolhidos. Os artigos utilizam, além de análise documental, revisão de literatura, aplicação de questionários e entrevistas. Seus públicos-alvo foram estudantes e egressos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia e pedagogos(as) experientes, já atuantes na rede pública de ensino.

A partir da análise dos focos de pesquisa, pude estabelecer a seguinte categorização: (1) *Formação*, cujos artigos tratam de questões curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia ou formação continuada; (2) *Atuação Laboral*, reúne artigos sobre rotinas de trabalho em ambientes escolares; e uma categoria (3) *Mista*, em que ambas são encontradas.

A primeira categoria envolve três artigos com foco na Formação Inicial de pedagogos(as). O primeiro artigo trata da ética como competência profissional, desde a formação inicial do pedagogo, concluindo que cursos de Pedagogia podem forjar profissionais eticamente competentes para o propósito de ensinar o ser humano a pensar melhor, agir melhor e, portanto, a ser melhor (MACEDO; CAETANO, 2017).

O segundo texto sobre a formação de pedagogos (GIOVINAZZO JR., 2017), realiza a análise da Resolução CNE/CP nº 1/06 e do Parecer CNE/CP nº 2/15, buscando identificar e caracterizar o perfil esperado do egresso dos cursos de Pedagogia e em que tipo de sociedade este profissional irá atuar. Já o artigo de Hardt e Moura (2017), pautado em Bauman, Gadamer e Larrosa, analisa e discute a importância atribuída à filosofia nas formações continuadas de coordenadores pedagógicos e o espaço destinado às leituras, nessas formações.

No último artigo (BARBOSA; ABDIAN, 2013), dessa categoria, que trata da formação Inicial desses profissionais, as autoras realizam um levantamento de como está sendo contemplada a *gestão escolar* nos currículos das graduações em Pedagogia, nas universidades públicas brasileiras. Trabalho de levantamento bibliográfico e análise documental de projetos político-pedagógicos de cursos de

Pedagogia, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conclui que o arcabouço teórico da Administração Escolar é “pouco contemplado nos projetos formativos do curso de Pedagogia” (p. 270). Em compensação, estão presentes nos currículos os movimentos sociais, a diversidade, a educação não formal e os conteúdos de natureza prática, que também envolvem o trabalho do pedagogo que exerce a gestão.

Em resumo, esta primeira categoria auxiliou-me a visualizar que formações recebe o coordenador pedagógico para o exercício de sua profissão, que vai além da docência, como aquele profissional que relaciona e conecta os diversos âmbitos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo sua fundamental contribuição para dar continuidade à formação de outros professores.

A segunda categoria contempla quatro artigos que têm em comum a investigação sobre a *Atuação Laboral* dos pedagogos técnicos, desde o momento de sua chegada às escolas até suas percepções iniciais sobre as atribuições com as quais se deparam em seu ambiente de trabalho. É nesse contexto que são notadas as diferenças entre o que foi dito na graduação e o que é feito na realidade vivida dentro do ambiente escolar.

O primeiro artigo faz a pergunta clara e simples, para saber quais seriam as tendências no papel atribuído a este profissional, dentro da rede municipal paulistana. Para as autoras, Bello e Penna (2017), a resposta veio depois de analisar muitos editais de concursos para ingresso na rede pública da capital paulista e entrevistar coordenadoras pedagógicas já experientes. Concluíram que fica evidente “a importância do coordenador pedagógico nas escolas, no que se refere à implementação de políticas educacionais” e “o papel fundamental que as têm como agentes que estabelecem relações entre as escolas e os sistemas educativos na efetivação das políticas educacionais” (BELLO; PENNA, 2017, p. 83).

O segundo artigo trata dos resultados das pesquisas sobre a atuação do Coordenador Pedagógico (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014). Seus autores buscaram, numa revisão da literatura, identificar os entraves e avanços no delineamento da identidade desse profissional. Atribuem-lhes a responsabilidade de “mediar a formação continuada dos docentes, no entanto, fica patente o envolvimento dos coordenadores em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 609).

O terceiro artigo desta categoria sobre a Atuação de pedagogos, não docentes, no mundo do trabalho mapeia, quantitativamente, a existência de uma especialidade pedagógica ainda encontrada, nos dias de hoje, nas instituições públicas de ensino brasileiras: o orientador educacional. A partir de uma revisão bibliográfica, as autoras Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) demonstram a preocupação em dar continuidade à presença desse profissional nas redes estaduais brasileiras, quando verificam, por uma pesquisa exploratória, que apenas em 13 dos 26 estados mais o Distrito Federal ele permanece, sendo que nas escolas particulares, é comum sua participação nas equipes pedagógicas. Seria mais um indício da dualidade entre a educação para classe trabalhadora e educação para classe dirigente? De acordo com a pesquisa, a orientação educacional agrega muito valor à qualidade do ensino prestado à comunidade em que se insere. As autoras entendem que

a escola pode constituir-se em espaço social e político que luta por uma sociedade mais justa, mais democrática, mais humana, a partir da influência positiva do profissional orientador educacional (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 119).

O quarto artigo discute o trabalho do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada e a inclusão da educação para as relações étnico-raciais nessas formações. Ao afirmar este papel, Catanante e Dias (2017) vão além de buscar saber qual o papel da coordenação pedagógica, mas inclui no rol de atribuições a formação de professores em uma dimensão mais cidadã e responsável socialmente. Concluem que as raras pesquisas em que as relações étnico-raciais se apresentam nos projetos de formação continuada, de competência da coordenação pedagógica, refletem a ausência dessa prática ou de sua problematização adequada.

Finalmente, os últimos dois artigos contextualizam a atuação do pedagogo a partir de sua formação inicial, quando este profissional busca sua própria identidade entre o trabalho pedagógico e as tarefas desempenhadas. Todo isso, ocorre em uma categoria Mista, que mescla formação e atuação.

O primeiro traduz, com grande fidelidade, o sentimento de não pertencimento que está presente em meu cotidiano. Soube desde o início (ou me foi apontado) os lugares não-meus. Em falas alheias, ouvi que não sou uma Supervisora, visto que este papel já estaria ultrapassado, nem Orientadora Educacional, pois não me restringiria ao atendimento particular de estudantes e famílias, muito menos docente,

já que este personagem está bem definido por cargo, em concurso específico. Pooli e Ferreira (2017) entendem que, ao construir sua identidade, o pedagogo encontra duas possibilidades distintas: uma estruturada na formação inicial e outra, forjada a cada dia, dentro da realidade das escolas. Concluíram que a “concepção acadêmica sobre a identidade do pedagogo foi transformada, mas as estruturas administrativas escolares permaneceram quase intactas” (POOLI; FERREIRA, 2017, p. 32), resultando na precarização de seu trabalho, envolvendo-o em praticamente todas as demandas de alunos e professores.

O segundo artigo do eixo Misto, e último analisado aqui, buscou responder à pergunta: a formação inicial do pedagogo proporciona uma base de conhecimentos e reflexões favoráveis ou desfavoráveis às práticas inclusivas? Feita na rede pública das escolas municipais de Belém/PA, esta pesquisa qualitativa, que utilizou entrevistas estruturadas e análise documental, apontou para o descompasso entre a formação para uma escola ideal e o parco conhecimento das relações contextuais de desigualdades, afetando estruturalmente as práticas pedagógicas. Para os autores, é uma das funções da escola “desenvolver um saber sensível que comporte a problematização das experiências concretas dos estudantes” (COELHO; SILVA, 2017, p. 99). E complementam que “se considerarmos atos discriminatórios como construtos sociais, portanto, sujeitos a processos de socialização na incorporação e na exteriorização, esses mesmos processos podem ser subvertidos” (COELHO; SILVA, 2017, p. 99).

Entre as conclusões encontradas nos artigos da segunda busca (Coordenação Pedagógica), entende-se que este profissional é fundamental na constituição de uma unidade de gestão escolar, ocupando um lugar central pela especificidade de seu trabalho, que é, principalmente, planejar e proporcionar momentos de formação continuada aos demais docentes, a partir de diagnósticos percebidos no cotidiano de cada instituição. Observou-se que não é possível desvincular o(a) profissional do seu ofício e de sua rotina, vivida dentro do ambiente institucional, salientando que, apesar de uma única formação inicial, o(a) pedagogo(a) forma-se para habilitações distintas: docência e gestão (sendo esta última, o foco de minha pesquisa).

A formação continuada de professores em exercício na rede pública muitas vezes depende deste profissional. Tudo sem perder de vista que estas instituições são lugares que possuem uma cultura própria, ao mesmo tempo em que abrigam uma diversidade de outras culturas (institucionais, sociais, econômicas e ideológicas, por

exemplo), o que certamente, imprime em seus currículos muito mais do que um programa de disciplinas.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EM DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

“Por isso, o aprofundamento teórico constitui uma verdadeira necessidade da luta de resistência”
(NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In. GOMES, 2004, p.28)

A ação educativa, pautada em práticas pedagógicas transformadoras, tem diversos meios de se concretizar, desde que fundamentada em sustentação teórica. Ao fundamentar esta pesquisa, ressalto a importância, cada vez maior, da apropriação teórica por parte de educadores(as) e pesquisadores(as), especialmente aqueles(as) que se encontram na Educação Básica, constantemente ameaçada por efêmeros planos de governo e pela mídia formadora de opinião massiva.

Ao pensar na articulação do nível médio do ensino com a educação profissional devemos ter cuidado com a utilização feita por governos e empresas de ensino do termo “educação tecnológica”, no qual estão embutidas duas perspectivas de formação. A primeira entende a educação tecnológica como aquela que prepara o sujeito para o mercado de trabalho, o faz capaz de manejar socio profissionalmente as tecnologias para ocupar espaços específicos, alimentando assim a divisão social e técnica do trabalho. (...) A segunda perspectiva diz respeito a uma nova LDB que se preocupe, como na década de 1980, em promover uma educação tecnológica como uma educação politécnica tendo por objetivo romper e/ou superar a concepção educacional burguesa, a qual se pauta na dicotomia entre trabalho manual e intelectual (NEVES, 2009, p. 186).

Já foi amplamente debatida a relação ontológica existente entre trabalho e educação, e, posteriormente, as discussões em torno de uma educação para/com a classe de trabalhadores. Não irei aprofundar muito esta perspectiva, já que outros tantos já o fizeram com maestria, como por exemplo, Marx e Engels, ou Gramsci, e no Brasil, Kuenzer, Frigotto, Ramos, entre outros.

Nas produções desses autores, além da preocupação com a dicotomia entre educação para o trabalho intelectual e educação para o trabalho manual, “há uma clara convergência em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1065).

Nesse sentido, julgo importante destacar aqui dois pontos de vista: a politecnia, em seu significado pleno, vista por Marx e Engels, e o modelo pensado por Gramsci, de escola unitária.

Como um marco na luta de classes e uma poderosa ferramenta de transformação social, por ser idealizada pública, gratuita e para todos, Marx e Engels sugeriram uma formação para a classe trabalhadora que abrangesse, indissociavelmente, a educação da mente (intelectual, incluindo ciências e humanidades), a educação do corpo (valorizando a saúde física) e a educação tecnológica (introdução aos princípios gerais dos processos de produção e manejo de instrumentos elementares de todos os ofícios), constituindo seu conceito de politecnicidade ou educação politécnica. Nesse modelo de educação, a politecnicidade é parte da formação integral e não seu sinônimo. Isto é, conhecer culturalmente o mundo em que vive, conhecer e saber cuidar do próprio corpo, conhecer os processos e meios de produção, poder refletir sobre seu papel neste processo, associados a um trabalho produtivo pago, é o que torna o indivíduo integralmente desenvolvido, necessário à grande indústria desenvolvida. Importante destacar que Marx defende que crianças e jovens de ambos os sexos tenham acesso a essa formação integral (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

A formação politécnica, antes de pensar em formar profissionais, é uma formação mais ampla, de conhecimentos gerais. O ensino médio politécnico é a formação geral de nível médio, que não valoriza o ensino de uma ciência ou técnica em detrimento de outra, mas que possibilita o aprendizado de todas.

Já sobre Gramsci, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1063), trazem a ideia de que, apesar de apoiado no pensamento de Marx, suas proposições nem sempre coincidem. Cabe ressaltar que Gramsci é fruto da sociedade italiana do Século XX, enquanto Marx e Engels, da sociedade inglesa do Século XIX. É possível identificar concordância entre alguns pontos dos dois pensamentos. Por exemplo, entender que, em ambos os casos, trata-se de uma projeção ou possibilidade futura, tendo consciência da necessidade de um tempo para transição entre o que está vigente e o que se propõe, isto é, a configuração de um modelo de educação que considere o trabalho como princípio educativo. Entretanto, os conceitos de politecnicidade, embora articulados, não são os mesmos. Enquanto a escola politécnica inclui instrução intelectual, física e tecnológica, no pensamento de Marx e Engels, Gramsci entende que a educação unitária, essencialmente humanista e não profissionalizante, não estimula tanto corpo e espírito, mas explora melhor sua dimensão intelectual e sociocultural.

Além de migrar do modelo existente a outro, uma preocupação que vai ao encontro da proposta de Educação Unitária de Gramsci, sem a profissionalização forçosamente antecipada aos jovens mais pobres, é trazida por Nosella:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2011, p.1062, grifos do autor).

A partir desse pensamento, podemos considerar a gravidade de uma formação profissional precoce, quando jovens de famílias mais pobres são pressionados a pensar o próprio sustento e o de sua família muito cedo, ao mesmo tempo em que, nas famílias com melhores condições socioeconômicas, seus filhos e filhas desfrutam da infância e da adolescência com o devido respeito ao seu desenvolvimento e amadurecimento naturais.

Em contrapartida, Ramos entende que:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve formar para a vida, enquanto a profissionalização fica pra depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008, p. 12).

Entendo que são duas posições distintas em suas propostas, em que uma tem a preocupação com a escolha profissional precoce de jovens da classe trabalhadora, abreviando seu tempo de desenvolvimento e maturidade e, outra, se preocupa com a necessidade desse processo ser acelerado, visando assegurar uma autonomia desses jovens frente ao mundo do trabalho. É essa segunda posição que defendo e vejo, na integração curricular, durante o Ensino Médio, a melhor oportunidade para unir a formação de conhecimentos gerais e a formação profissional.

Um currículo que proporcione conhecimentos gerais de mundo, sem prejuízos ao nível médio de escolaridade, planejado e ofertado de forma integrada a

conhecimentos técnico-científicos que habilitem o jovem ao exercício de uma profissão - ainda que preceda à graduação, pode ser a condição ideal para o princípio de um processo formativo plenamente emancipatório e integral, visando o modelo de educação politécnica marxista, desde que, pensado para ser um recurso intermediário, até que possamos, como sociedade, repensar políticas e novos investimentos em todos os níveis da educação pública brasileira.

Em nosso país, a educação classista também marcou a origem da educação profissional, surgindo com viés assistencialista, como nos demonstra Kuenzer (1997):

Os primeiros indícios da Educação Profissional, como compreendida hoje, são do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas. Ainda naquele século, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial. (...) Na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização (KUENZER, 1997).

Uma primeira experiência de educação profissional brasileira, foi o Colégio das Fábricas, criado por D. João, em 1809, para formar trabalhadores capacitados para a instalação de atividades manufatureiras e a construção de novas máquinas, que seriam remetidas para as províncias (BRASIL, 2016). Restringia sua abrangência apenas à cidade do Rio de Janeiro. Foi fechado somente dois anos depois, pelo próprio príncipe regente.

Percebe-se que a origem da educação profissional no Brasil está intimamente ligada a uma educação para a classe trabalhadora e seus filhos com um caráter sempre assistencialista, especialmente, quando destinadas aos órfãos pobres e humildes, visando educar o caráter pelo trabalho. Assim, mantinha-se sob controle esta parte da população, treinada para seguir ordens, sem precisar refletir sobre o que fazia.

Segundo Kuenzer,

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia, que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais (KUENZER, 2000, p. 30).

Ao longo de nossa história, a dualidade na educação para o trabalho sempre esteve presente, tanto nos discursos quanto nas reivindicações, tanto nas legislações quanto nos currículos. Sabemos que não é só uma questão pedagógica, mas ideológica. É uma consequência da luta de classes e um problema socialmente estrutural. E, ainda por cima, vivemos em uma sociedade cuja cultura nos faz enxergar a figura do professor como o maior responsável pelo o fracasso escolar de seus alunos.

3.1 OS ANOS DE 1990 E A GLOBALIZAÇÃO

A década de 1990 foi de vitórias para o neoliberalismo⁷ pelo mundo e a globalização facilitou sua rápida chegada ao Brasil. Logo no início, o *Sistema S* ganha reforço com a Lei nº 8.315/91, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, para tentar conter o êxodo rural.

O discurso crítico às Escolas Técnicas Federais era severo como relatam Roballo e Lottermann (2016):

A redemocratização do Brasil registrou intensas críticas quanto à finalidade da Rede de Educação Federal, considerada por alguns como uma estrutura de ensino de altos custos para os cofres públicos e, por outros, elitista e a serviço do capital. (...) Estas discussões começaram a ganhar força no seio da política nacional, principalmente nos governos neoliberais da década de 90, provocando profundas mudanças na EPT do país (HAMES; ZANON; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2016, p. 45-46).

As ameaças à Rede Federal de Educação Profissional continuam até os dias de hoje, quando novamente é retomado o discurso de que os gastos com Educação Pública são excessivos e as suas instituições improdutivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, de 1996, deixou lacunas na regulamentação da educação profissional, permitindo brechas que ameaçavam a formação integral que possui bases politécnicas em seus currículos.

⁷ O termo *neoliberalismo*, surgiu nos Estados Unidos, centrado na chamada Escola de Chicago, na segunda metade do Século XX. Refere-se a uma nova racionalidade econômica, fundada no princípio de que os processos econômicos não são mais vistos como naturais (como era no Liberalismo) mas devem ser produzidos, conduzidos e controlados pelos homens. Trata-se agora de um Estado que se põe a serviço do mercado. Inverte-se a lógica do Liberalismo clássico do Século XVIII, em que, como afirma Foucault, “deve-se governar para o mercado, ao invés de governar por causa do mercado” (VEIGA-NETO, 2017, p. 279-280).

Demonstra também que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi muito hábil ao tratar das reivindicações da classe trabalhadora por acesso e permanência na rede pública, quando

(...) com a nova LDB, tratou de desresponsabilizar o Governo Federal pela promoção da educação básica através dos processos de municipalização (da educação infantil e do ensino fundamental); de expansão das redes estaduais (ensino médio e profissionalizante); e das parcerias com a sociedade civil (cursos de capacitação, qualificação e re-qualificação) (NEVES, 2009, p.159).

O Decreto nº. 2.208, de 1997 (governo FHC) veio preencher uma dessas brechas, inspirado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que assumiu o financiamento de políticas públicas para a Educação de Nível Médio brasileira, após a gradativa retirada do Banco Mundial da Educação Secundária.

Tal decreto, aliado aos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, demonstrava a intenção de construir uma alternativa à universidade pública, quando se refere às modalidades de Nível Técnico e Tecnológico.

(...) a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no ensino médio, a separação entre a educação profissional e o ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia de curta-duração, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário (LIMA FILHO, 2002, p. 279).

E vai além. Para serem merecedoras desses recursos, instituições candidatas deveriam apresentar seus projetos e atender a certos requisitos de uma base de indicadores de qualificação técnica, estabelecida pelo PROEP. Uma dessas pré-condições é a separação dos cursos de Nível Médio dos cursos Técnicos.

A análise dos mencionados ‘critérios de elegibilidade’ e dos ‘indicadores técnicos’ relativos à utilização dos recursos do PROEP pelas instituições de educação profissional revela que os mesmos [...] representam condicionantes da implantação de uma determinada lógica e modelo educacional, em que se destacam como diretrizes fundamentais a separação entre o ensino regular e a educação profissional e a orientação econômica desta última, segundo um modelo de oferta, gestão e financiamento privado, regulado pelos mecanismos de mercado (LIMA FILHO, 2002, p. 281).

Com o foco desviado e objetivos deturpados, afasta-se cada vez mais do propósito de formação para o trabalho complexo, que visasse o desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia. O sucateamento das universidades durante esse período e a crescente precarização do trabalho pedagógico dentro das escolas estaduais de ensino médio, regidas por governos que flertavam com o neoliberalismo, foram reflexos da desqualificação da educação profissional do Brasil de FHC. Foi possível perceber que a preparação para o trabalho prevaleceu sobre conhecimentos gerais, contribuindo para a alienação da classe trabalhadora quanto a sua realidade política, social e cultural (NEVES, 2009, p. 142).

Embora sua implantação tenha ocorrido em escolas das redes estaduais e na rede federal, a reforma da educação profissional, pelo Decreto nº 2.208/97, não conseguiu cumprir algumas promessas, como o fim de sua elitização, que foi agravada, visto que a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio no turno diurno, inclusive em regime de concomitância com cursos técnicos, forçando uma dupla jornada, dificultou seu acesso e permanência pela população mais pobre. O fato desse público precisar entrar no mundo do trabalho durante a adolescência, muito antes das classes média e alta, por exemplo, o colocava às margens de uma escola de turno integral. Também houve significativa redução de vagas nos cursos gratuitos.

Lima Filho (2002, p. 289) avalia esta reforma como “uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação, desescolarização e empresariamento da instituição pública”, privilegiando a oferta de cursos pagos e criando um mercado privado de Educação Profissional.

Como era de se esperar, seções e centrais sindicais mantiveram as discussões acesas com as associações industriais e comerciais, enquanto que, do lado de dentro das escolas e universidades, professores, pesquisadores sobre educação e trabalho e estudantes também resistiram à reforma, principalmente ao Projeto de Lei nº 1603, que tramitava pelo Congresso em 1996, antes mesmo da promulgação da LDB. Este PL separava o Ensino Médio da Educação Profissional. Ainda que sem grandes êxitos imediatos, estas entidades lutaram para manter a educação profissional como um direito político e social de qualificação profissional.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional o governo FHC, estrategicamente, diminui a pressão com relação ao trâmite do PL 1603, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do

Presidente da República. Foi isso o que realmente veio a ocorrer em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB ocorrida em dezembro de 1996. Dessa forma, o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto nº 2.208/1997. Assim sendo, o governo federal de então fez prevalecer o seu intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem ter que enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência, caracterizando seu caráter antidemocrático nesse episódio (MOURA, 2007, p. 16).

Entretanto, algumas dimensões revestidas de positividade, apontadas pela reestruturação produtiva da globalização da economia e refletidas na LDBEN nº 9.394/1996 são enfatizadas por Kuenzer (2000, p. 33). Entre elas, estão: o Ensino Médio ganha identidade própria quando deixa de ser apenas uma intermediação entre o Ensino Fundamental e o Superior, passando a ser considerado a última etapa obrigatória da educação básica, formada também pela Educação Infantil e Ensino Fundamental; com isso, há o reconhecimento da necessidade de expansão de sua oferta, de forma que alcançasse à toda população de adolescentes menores de idade, sendo que a partir de 18 anos, há a oferta de cursos na modalidade Educação para Jovens e Adultos - EJA; a compreensão de que não é mais possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral, deixando de ser tratada como mera aquisição de modos de fazer.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA

O novo milênio iniciou prometendo mudanças radicais na realidade socioeconômica brasileira, com a transição entre os governos FHC e Lula da Silva. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) nos apresentam uma análise deste período, sobretudo a respeito dos prejuízos herdados, na Educação Básica, pelo Ensino Médio:

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária - noturno e/ou supletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 07).

Num cenário negativo para a Educação Pública, especialmente para o Ensino Médio, em 2003, quando finalmente ascende ao poder o Partido dos Trabalhadores,

após severos oito anos de um governo neoliberal, reacendem as discussões sobre a formação integral de Nível Médio e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Com isso, são renovadas as esperanças de romper com a dualidade histórica e estrutural na educação para a população mais pobre, que usufrui da educação básica pública e necessita, em virtude da desigualdade social, ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Havia, por parte do novo governo, um certo desconforto em relação ao Decreto nº 2.208/97 que precisava ser resolvido. Mantê-lo como estava, seria uma afronta à democracia, já que não tinha sido discutido previamente com a sociedade civil. Revogá-lo após as discussões necessárias, aguardando a regulamentação dos dispositivos da LDB nº 9.394/96, referentes à educação profissional, bem como sua tramitação e aprovação pelos órgãos competentes, comprometeria a urgência com que esperavam os trabalhadores, jovens e adultos, pelas mudanças necessárias.

A solução encontrada, com respaldo popular, foi revogar, sim, mas com a promulgação de outro: o Decreto nº 5.154, de 2004. Pensavam poder ganhar tempo para continuar debatendo, até que se consolidasse uma proposta de educação integral para o público de trabalhadores (NEVES, 2009, p. 188).

Cabe ressaltar que foi pelo Decreto nº 5.154/2004 que se permitiu a integração curricular entre as disciplinas do Ensino Médio e Ensino Técnico de Nível Médio. Encontramos em Ramos (2008) a seguinte justificativa, aliada à concepção de currículo integrado:

Não defendemos, com isso, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente. (...) Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p. 12).

E complementa:

Entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (...) O ensino médio integrado à educação profissional, como dissemos, é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode

potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (RAMOS, 2008, p. 15-16).

Neste sentido, entende-se que o currículo integrado na Educação Básica pode ser um instrumento de emancipação de jovens da classe trabalhadora, quando se associa a uma educação de qualidade, com bases em ciência, cultura e trabalho.

Mesmo com a promulgação da LDBEN nº 9394/96, na realidade, alguns fatores se mantiveram, comprometendo a educação de nível médio, como a carência de vagas no sistema público, quando eram oferecidas num porcentual de 40% em relação à demanda nacional. Ainda se buscava por uma identidade fortalecida para este nível de educação, tanto conceitual quanto em termos de qualidade, o que dependia diretamente dos recursos financeiros que lhe eram destinados.

Nessa perspectiva, é necessário de conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. [...] Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2007, p. 20).

A oferta de educação profissional teve evidenciadas as suas formas distintas de apresentação curricular: subsequente, quando após a conclusão do ensino médio, sendo na mesma instituição ou em outra, cursa-se a formação profissional técnica, proporcionando uma certificação apenas de formação profissional; concomitante, quando a mesma instituição ou duas instituições de ensino ofertam dois cursos de natureza distintas (Ensino Médio e Educação Profissional), em duas matrículas, resultando em duas certificações, sendo uma referente ao Ensino Médio e a outra, à formação profissional; integrado, quando a mesma instituição oferta um único curso, na mesma matrícula, proporcionando uma certificação que inclui a formação de Nível Médio e a Formação Profissional.

À primeira vista, pode parecer que a oferta de cursos concomitantes é capaz de suprir a demanda por uma educação ampla e omnilateral, possibilitando um melhor aproveitamento, com uma carga horária maior, mas logo percebemos que não. Krawczyk (2014), ao comparar a oferta de cursos com currículos integrados e cursos concomitantes nos revela que:

As diferenças entre ambas as modalidades são bastante significativas. O ensino médio integrado procura estabelecer um vínculo entre o aprendizado profissional e o acadêmico. Trata-se de um curso único, com a integração e a interdependência de todos os componentes curriculares – quer os mais voltados para a formação geral, quer os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional –, oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. Não é possível concluir o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa (KRAWCZYK 2014, p. 28).

Cursos concomitantes também são simultâneos, porém suas matrizes curriculares continuam independentes entre si. Não há nenhuma preocupação em selecionar, priorizar ou fazer convergir os conteúdos do Ensino Médio de conhecimentos gerais para o conteúdo do curso técnico e seus conhecimentos específicos da área. O mesmo acontece com cursos técnicos subsequentes que, independentemente da área profissional a qual pertencem, podem ser cursados a qualquer tempo, desde que após a conclusão do Ensino Médio.

Apesar de algumas controvérsias sentidas na substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, não podemos negar o esforço de se chegar a um consenso nas discussões que possibilitasse a “ampliação da oferta do ensino profissional”, mesmo que permitindo outras formas além da integração da formação geral à profissional, “o que demonstra uma tentativa de conciliação num cenário controverso no qual foi instituído” HAMES; ZANON; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2016, p. 48).

Em 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Foi, sem dúvida, o início do maior movimento de democratização do acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio já ocorrido no Brasil.

Entretanto, ao passar dos anos, o que se viu na prática foi a sequência da mesma dicotomia conservadora, que embasou políticas anteriores. Apesar da proposta de um currículo integrado, seus conteúdos continuaram com naturezas diversas numa mesma matriz, onde constavam disciplinas gerais do ensino médio que não se relacionavam com as disciplinas da formação profissional. Apenas eram conhecimentos aprendidos de forma paralela, sem relação alguma entre eles e a futura profissão do estudante. E isto, de forma alguma se aproxima do ideal de uma educação politécnica e unitária, como demonstra o trecho abaixo:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 122-123).

Somente em 2010, por iniciativa do Conselho Nacional da Educação - CNE, foram resgatadas as discussões em torno da necessidade de novas diretrizes para o ensino médio. Junto ao Ministério da Educação, um grupo de trabalho formado por pesquisadores e outros órgãos públicos produziram dois textos que foram apresentados ao CNE. Em 2011 e 2012, respectivamente, foram aprovadas as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, e outra de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM.

Ambos apresentam concepção tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, o que inclui todas as suas modalidades, tendo como base a politecnia e a formação humana integral e como horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

Porém, a diferença esteve no tratamento dispensado a cada uma delas, pelo CNE: enquanto que as DCNEM foram aceitas e incorporadas às novas diretrizes, na íntegra, voltando-se na direção da formação humana integral, as DCNEPTNM, ao contrário, privilegiaram a formação de competências para atender às necessidades do mercado. É a política neoliberal falando mais alto novamente.

3.2.1 A inserção dos Institutos Federais no cenário das políticas públicas brasileiras

Vamos relembrar que o ensino agrícola, que surgiu no começo do Século XX, tinha como objetivo capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes, proporcionando um redirecionamento da educação profissional, que privilegiava aos interesses econômicos emergentes dos grandes latifundiários (BRASIL, 2016).

No embalo desta movimentação, o alegretense e Deputado Federal Rui Ramos propôs junto à Secretaria Estadual da Agricultura, a criação de uma escola que atendesse à educação de jovens oriundos da comunidade que vivia na chamada

Colônia do Passo Novo. No interior do município de Alegrete, esse subdistrito recebeu, em 1954, o Colégio Agrícola do Passo Novo, iniciando suas atividades com 33 alunos do sexo masculino, em regime de internato.

Durante sua existência, passou da administração estadual para os cuidados da Universidade Federal de Santa Maria. Tornou-se Escola Agrotécnica Federal de Alegrete em 1985 e, em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, passou a integrar o Instituto Federal Farroupilha, como *Campus Alegrete*.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, finalmente, a Educação Profissional de Nível Médio pareceu iniciar uma transição para um modelo (o mais próximo possível) de uma educação integral e integrada para a população de trabalhadores e seus filhos.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) analisam a criação dos IFs como parte do movimento de expansão da rede federal, destacando que:

É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

Os IFs propagaram uma *receita* de política pública de inclusão social. Isto se evidencia já no ato de criação, quando a redação da lei propõe, em seu Art. 7º, como objetivos destas instituições:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de

profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2018).

E deixa clara a prioridade pela oferta de cursos Técnicos de Nível Médio, na forma curricular de integração entre a formação geral e a formação profissional, assim como a formação inicial de professores, quando apresenta a quantificação exigida no percentual de vagas a serem ofertadas:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do Art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado Art. 7º (BRASIL, 2018).

Os IFs são autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sua constituição é multicampi e pluricurricular, sendo instituições de educação básica e superior, especializadas em educação profissional e tecnológica, ofertada em diversas modalidades.

Estas instituições, que já completaram sua primeira década de existência, tiveram seu apogeu entre os anos de 2011 e 2014 quando, com a entrega de 208 novas unidades, a Rede Federal atingiu a marca de 562 unidades em atividade, sendo que, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas em todo país.

Atualmente, são 38 Institutos Federais presentes em todos estados do Brasil, que oferecem, em sua maioria, cursos de qualificação profissional (FIC), cursos Técnicos de Nível Médio, cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados e Licenciaturas, além de Pós-graduações (Lato e Stricto Sensu).

A Rede Federal ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis, que são dois CEFETS, 25 escolas vinculadas à Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2017).

Tomando como base os dados fornecidos pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP – Ano Base 2017), 510 unidades distribuídas pelo país ofertam 1.954 cursos técnicos de nível médio, na forma de currículo integrado, incluindo todos os eixos tecnológicos, na modalidade presencial, somando 223.869 matrículas. Os Institutos Federais detêm, aproximadamente, 94% dessas matrículas da Rede, em suas 480 unidades.

O IFFar oferta 167 cursos, sendo 25 deles técnicos integrados ao Ensino Médio, exceto PROEJA. São 3.535 matrículas que representam jovens que concluirão um curso profissionalizante ao final desta etapa de sua escolaridade. Para muitos, significa o final de sua vida estudantil. Talvez não consigam retornar mais aos bancos escolares para frequentar um Curso Superior, ou haverá uma lacuna temporal significativa entre um evento e outro. O que nos faz voltar a refletir sobre a importância desta etapa na formação humana.

Creio que um dos maiores desafios para efetivarmos o currículo integrado nos cursos Técnicos de Nível Médio é que ele seja, de fato, um momento integrador entre uma sólida formação cidadã, como já foi discutido aqui, e uma sólida formação politécnica. Só assim conseguiremos romper, não só com a dualidade estrutural que assombra a sociedade e a educação profissional brasileira, há séculos, mas poderemos alimentar expectativas de libertar as camadas sociais mais pobres dos discursos e políticas neoliberais vigentes e hegemônicas.

Avançando nesta reflexão, espera-se que um currículo voltado à problematização dos conteúdos de aprendizagem e à construção de conhecimentos integrados, com um alinhamento metodológico efetivo por parte do corpo docente, resultaria num projeto democrático capaz de inverter, talvez, a submissão à lógica do capital, superando a ideia de currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da própria reprodução capitalista, revelando um princípio de formação que postule a emancipação do egresso, não apenas de forma econômica, mas social, cultural e ética.

À formação de Nível Médio, deve ser priorizada a formação integral desses sujeitos, na perspectiva de um currículo flexível, que possibilite seu desenvolvimento nas áreas de conhecimento Científico e Tecnológico (MOURA, 2007).

4. O SETOR DE ACESSORIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO IFFAR *CAMPUS ALEGRETE*

A primeira pedagoga técnica assumiu o cargo efetivo em 2004, por meio de concurso público. Por quatro anos, foi a única e tomou para si tarefas como elaborar quadro de horários, resolver conflitos disciplinares discentes e secretariar reuniões gerais. Até então, o trabalho *pedagógico* era feito por outros servidores docentes de diversas áreas, inclusive de áreas técnicas.

Quando a primeira equipe com cinco profissionais, entre Pedagogas e Técnicas em Assuntos Educacionais foi constituída, em 2009 (quando passei a fazer parte), foi criado o Núcleo de Atendimento Pedagógico – NAP. Assim permaneceu na primeira gestão administrativa do IFFar (2009-2012). O NAP foi a primeira inovação pedagógica se, considerarmos como assinalou Hord (1987 apud HERNÁNDEZ, 2000, p. 19) de que inovação é “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema”, já que não havia nada semelhante na estrutura da instituição.

Por muito tempo, no contexto do IFFar, o NAP foi visto pelos(as) professores(as) como um setor desconhecido, sem identidade própria, por ter sua inserção no *Campus* Alegrete, muitos anos após sua criação. Percebi, como profissional desse setor, que isto acabou gerando resistência ao trabalho de apoio pedagógico por parte do corpo docente e, conseqüentemente, acomodação por parte do setor e da gestão nas tentativas de mudar essa visão.

Entretanto, a partir da segunda gestão da instituição, desde sua transição para Instituto Federal (2013-2016), o Núcleo de Atendimento Pedagógico passou a ser o Setor de Apoio Pedagógico e, hoje, é o Setor de Assessoria Pedagógica - SAP. Lentamente, com o amadurecimento institucional e a compreensão da seriedade e da importância do trabalho pedagógico, com formações proporcionadas, voltadas aos gestores do ensino, houve mudança nesse paradigma. Nos dias atuais, é possível perceber uma revitalização do SAP, com a continuidade de reuniões pedagógicas e a elaboração de diretrizes internas, voltadas ao setor, por exemplo.

A Portaria CONSUP IFFAR nº. 196, de 20 de fevereiro de 2018 (que alterou a Portaria nº. 1003, de 03 de agosto de 2016), anexada à Resolução CONSUP nº 22, de 24 de maio de 2016, que aprovou o Regimento Geral e estrutura organizacional do IFFar, apresenta como atribuições do SAP, entre outras:

II - Auxiliar no desenvolvimento da operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas, graus e modalidades da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Isso dentro dos princípios da legalidade e da eticidade, norteado pelo regimento geral e estatutário do Instituto Federal Farroupilha;

VI - Elaborar, assessorar, supervisionar, analisar e executar ações no processo de ensino e aprendizagem, criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos estudantes;

VIII - Articular diferentes alternativas e metodologias de ensino e aprendizagem com Coordenadores de Curso e de Eixo, Coordenação Geral de Ensino, Colegiados de Curso, Coordenação de PROEJA, docentes, Assistência Estudantil e Núcleo Pedagógico Integrado, buscando construir e definir metodologias de trabalho, estratégias de avaliação e recuperação, projetos interdisciplinares e projetos de práticas profissionais integradas, observando cumprimento de normas legais;

XI - Incentivar, orientar e promover o Ensino Integrado;

XVIII - Proporcionar assessoramento pedagógico individualizado ou em grupos aos docentes;

XXII - Promover ações de estímulo, apoio, formação e qualificação do corpo docente no campo didático-pedagógico;

Destaco os últimos itens XI, XVIII e XXII, que motivaram a problemática de minha pesquisa, quando possibilitou que eu me voltasse para o currículo integrado e também nortearam meu trabalho na elaboração de um plano de ações que contemplou uma proposta de formação continuada para professores, como produto final. Este é um desafio que se consolida na dinâmica institucional do IFFar, uma vez que se tem a necessidade de manter um setor responsável pelo assessoramento teórico às práticas docentes.

Para nos aprofundarmos um pouco mais nas atribuições das profissionais que atuam no SAP e entender seu cotidiano, abordaremos o papel que exerce o/a pedagogo(a), ou o coordenador pedagógico, como é mais frequentemente chamado, no processo ensino-aprendizagem, em instituições de ensino.

4.1. O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

Já é senso comum afirmações como: *não nascemos prontos*, segundo o professor Mário Sérgio Cortella (2006), que nomeou um de seus livros com esta frase. Da mesma forma, para Paulo Freire, não é numa terça-feira à tarde que alguém se torna professor, mas formamo-nos professores permanentemente pela prática e pela reflexão sobre ela. Assim, a formação de educadores não se constituiu da maneira como a conhecemos hoje.

Novoa destaca que:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NOVOA, 1991, p. 12).

No Século XVIII, na Europa, mais especificamente, em Portugal, durante o processo de estatização do ensino, tornou-se proibido lecionar sem autorização do Estado, concedida após serem preenchidos alguns critérios que vão desde habilitações e conhecimentos, até idade e comportamento moral. É um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, pois ajudou a definir seu perfil de competências técnicas. Também servirá de base à seleção de professores e para o desenho da carreira.

A profissionalização docente andou junto com a escolarização da educação, tendo os professores como protagonistas do processo, certos da relevância social de seu trabalho e do caráter especializado da sua ação educativa.

No Brasil, somente na primeira metade do Século XIX é que houve um movimento no sentido de sistematizar e institucionalizar a formação de professores, deixando pra trás um modelo artesanal (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29), em que os melhores estudantes das escolas de primeiras letras, com idades entre 12 e 13 anos, eram selecionados para acompanhar um professor em sua prática e aprender com sua experiência. Este modelo

caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. [...] Não

havia, portanto, um currículo específico, ou seja, um corpo de saberes socialmente aceito como próprio para capacitar para o trabalho de ensinar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

A criação de Escolas Normais foi o marco inicial da profissionalização docente, por volta de 1835, assim como para os sistemas educativos estatais, durante a Primeira República. Médicos, bacharéis em Direito e autodidatas compunham a qualificação de quem lecionava nelas. No começo, não aceitava mulheres em seu corpo docente nem discente, mudando essa perspectiva no final do período imperial, quando alunas se tornaram maioria no curso.

Ainda que o modelo de *Escola Normal* concorresse com o *modelo artesanal* anterior a elas, foi se consolidando, ao longo do Século XIX, como um dos principais modelos institucionalizados da formação de futuros professores e foram um divisor de águas na profissionalização docente.

Moura (2007) explica melhor sobre a equivalência entre os cursos profissionalizantes, dos quais o curso normal fazia parte, e como era feita a transição entre o ginásio e a educação superior.

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames (MOURA, 2007, p. 7).

Diversos foram os formatos de currículos, tempos de duração e tipos de instituições, ao longo do tempo. Entretanto, a formação de professores não poderia se limitar à aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos ou a práticas empíricas, em cursos de nível secundário, de habilitação para o magistério. A profissionalização docente passou a exigir também a articulação entre formação docente, política e educação no nível superior.

Neste sentido, pontuamos que a história dos cursos de Pedagogia registra a alternância entre o bacharelado e a licenciatura desde o marco de sua primeira regulamentação em 1939, através do Decreto lei no 1.190 de 4 de

abril, que inseriu o curso como uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (MACEDO; CAETANO, 2017, p. 639).

Os cursos de Pedagogia, ofertados por universidades, não foram os primeiros cursos superiores na área da Educação. Os Institutos de Educação, ao fim do Século XIX e começo do Século XX, formavam, não apenas professores para o Curso Normal, mas diretores para os Grupos Escolares, e proporcionavam formação específica para o ensino especial e de artes.

Também na forma de oferta em nível superior, originalmente, os Cursos de Pedagogia não eram voltados unicamente para formar docentes e prepara-los para atuação em sala de aula. Estavam divididos entre bacharelado e licenciatura, com objetivos distintos para ocuparem funções distintas na sociedade.

Neste contexto, temos o curso de Pedagogia, como bacharelado que formava “técnicos em educação” – diploma que passava a ser exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. É importante ressaltar que este diploma não habilitava legalmente para o ensino em nenhum nível – se o “técnico em educação” desejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura na própria Faculdade de Educação, que era naquele momento um curso de um ano com disciplinas Didática Geral e Didática da Pedagogia (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 55, grifos do autor).

Estes bacharéis, em boa parte oriundos de instituições privadas, tinham habilitações voltadas para áreas administrativas das escolas, além de supervisão, orientação educacional ou educação especial. Serviriam aos interesses estatais para treinar professores em serviço, num esboço de formação continuada, pois na década de 1950 era grande a demanda por professores com formação mínima para atuarem no ensino primário e secundário.

Ainda em Vicentini e Lugli,

Os docentes também acusavam os técnicos de não compreenderem as reais condições da educação brasileira, obrigando-os a utilizarem materiais, currículos ou métodos inadequados. Do ponto de vista do grupo dos técnicos, havia muito a se fazer, dado o alto número de professores leigos e a escassez de informações fidedignas sobre os sistemas de ensino para orientar políticas educacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.56).

Foi a partir dessas discussões que se percebeu a necessidade de uma formação inicial mais consistente de professores para atuarem em todos os níveis de ensino, contribuindo positivamente para a profissionalização docente. Na década de 1960 o currículo dos cursos de Pedagogia sofreu alterações, aumentando seu tempo de duração para quatro anos e contemplando disciplinas de licenciatura, isto é, relativas à didáticas e metodologias de sala de aula em todos eles.

Em 1969, o termo *técnico em educação* deixa de existir, assim como a distinção entre bacharelado e licenciatura para os cursos de Pedagogia, sendo substituída por habilitações, criadas para formar *especialistas em educação*, que determinavam o perfil e o campo de atuação profissional do seu egresso.

Sobre a origem da função de supervisor escolar, Alarcão (2001 apud RANGEL, 2014) esclarece que, na década de 1970, surgiu com o objetivo de vigiar e controlar o trabalho exercido dentro das instituições escolares, garantindo o cumprimento de políticas tecnocráticas em todos os setores administrativos, burocráticos, financeiros, culturais e de serviços.

Entretanto, nos dias atuais, pedagogos, ao atuarem como técnicos, não ficam mais limitados a exercer funções de supervisão e controle. Estes profissionais tem a responsabilidade de conduzir e acompanhar, juntamente com os professores, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dentro das escolas. Quando no exercício da docência, estes licenciados atuam no ensino de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a LDB nº 9394/96, em seu Art. 61, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, entre outros, os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência, e também os trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

Sobre a formação inicial de professores docentes, descreve, na sequência de seus artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2018, n. p).

E ainda, sobre a formação do que se entende por coordenador pedagógico:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2018, n. p).

Complementando, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), incluem o trabalho pedagógico de gestão das instituições de ensino como parte das atividades docentes, inerentes aos profissionais egressos dos cursos de Pedagogia, como vemos em seu Art. 4º:

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

E quanto às aptidões do egresso, essas englobam dezesseis itens que vão dos mais aos menos complexos, como identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade ou mesmo participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

De certa forma, este amplo leque no campo de atuação permite que pedagogos e pedagogas sejam um tipo de profissional *coringa* dentro das escolas. E muitas

vezes, por falta de outros profissionais disponíveis no quadro funcional para realizar tarefas como entrega de boletins, receber as famílias na escola, organização de horários, resolução de conflitos e questões disciplinares, acabam abraçando também essas *obrigações* cotidianas.

Entretanto, a expectativa nas instituições é de que o Setor Pedagógico seja capaz de assumir funções de gestão, assessoramento nos processos didático-pedagógicos e, especialmente, planejamento, execução e avaliação de formações continuadas de seus professores.

Neste processo, a ação docente deve estar comprometida com a perspectiva da educação para a problematização das realidades sociais e deve contemplar a autonomia dos educandos vinculada a uma formação humana comprometida com valores éticos, dando sentido contextualizado aos conteúdos de aprendizagem. E a transformação desses sujeitos passa pela transformação do trabalho da assessoria pedagógica, em equipe, integrado ao trabalho docente.

4.2. PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO IFFAR CAMPUS ALEGRETE

Muitos(as) Pedagogos(as) ou Técnicos(as) em Assuntos Educacionais irão conhecer a realidade da educação profissional brasileira, apenas ao ingressarem na rede pública de EBTT, como foi o meu caso.

Entre o grupo docente da Rede Federal de EBTT, encontram-se profissionais vindos de diversas formações, na maioria bacharelados, e as formações pedagógicas proporcionadas pela própria instituição, no papel da Pró-Reitoria de Ensino, tentam dar conta de oferecer o primeiro contato com esta realidade. Entretanto, o tempo é curto e há muito o que se saber sobre Educação Profissional, deixando lacunas nesta trajetória. Então, entendo ser essa a função primeira do Setor de Assessoria Pedagógica no IFFar: contribuir para a efetivação do currículo integrado, na continuidade do trabalho docente.

Vimos que o foco da formação em Pedagogia foi transformado, passando de formação de *supervisores escolares* para formação de *supervisores pedagógicos*, mas a visão relativa aos pedagogos ainda não mudou completamente.

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve ser hoje vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos (alunos, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (ALARCÃO, 2001 apud RANGEL, 2014, p. 81).

E para projetarmos as perspectivas de um trabalho pedagógico orientado e consistente, teremos que ter em mente que Pedagogia pode ser definida como “a teoria e a prática da educação”, sendo “uma ciência da formação humana”, cujo objeto é o ato educativo (LIBÂNEO, 2010, p. 162). Isso faz do pedagogo o responsável pela formação integral e humana dos indivíduos na era moderna, devendo inseri-los nos seus contextos sociais desde a infância.

Em meio a este contexto social brasileiro da atualidade, em que há muita insegurança sobre os rumos da educação pública, especialmente na esfera federal, a presença dos Institutos Federais resta como uma das poucas chances de provocar mudanças no cenário. Isto por conseguirem se manter como instituições bem-conceituadas, não só na educação profissionalizante de nível médio, mas na formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Aos poucos, caminhamos em direção à nossa Visão, que é: “Ser excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da pesquisa, da extensão e da inovação” (PDI 2019-2026).

Neste sentido, mais uma vez recorro à ideia de que o SAP tem papel fundamental na concretização da visão institucional, contribuindo para a formação de técnicos de nível médio, de maneira vinculada às demandas do mundo do trabalho, mas que não negue as necessidades do sujeito em formação.

5 METODOLOGIA

O *Campus* Alegrete já existe há 65 anos, criado com o pretexto de ser um colégio agrícola para atender aos jovens da Colônia do Passo Novo, comunidade do interior do município.

Na chegada da primeira Pedagoga, somente em 2004, houve dificuldade de alguns professores entenderem a função de um pedagogo ou de um Setor de Assessoria Pedagógica (SAP). Esse desconhecimento gerou, ao longo dos anos, uma grande resistência ao trabalho de apoio pedagógico, por parte do corpo docente.

Atualmente, com o amadurecimento da instituição e seus/suas gestores(as), já é possível perceber uma revitalização do SAP, pois a maioria dos(as) servidores(as) do *campus* não é a mesma de 9 anos atrás, diretrizes institucionais foram elaboradas e alteradas, de forma que foi possível a retomada das reuniões pedagógicas, antes de cunho totalmente administrativo.

Assim, essa investigação focou na atuação desse setor frente ao grupo docente, na gestão pedagógica de cursos profissionalizantes de Nível Médio. Neste capítulo, apresentamos nossas intenções de pesquisa, bem como os encaminhamentos metodológicos que nortearão o desenvolvimento da investigação, a coleta e a análise de informações para construção dos resultados.

5.1 INTENÇÕES DA PESQUISA

Meu foco, nesta pesquisa, é a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica frente ao grupo docente, na gestão pedagógica de cursos profissionalizantes de nível médio, tendo como objetivo desenvolver um trabalho conjunto (entre o setor e os professores), de planejamento e organização, que proporcione a efetivação do currículo integrado, constituído da formação geral e técnica dos(as) estudantes.

Isto me levou a definir o problema da seguinte maneira: quais são as possibilidades e os limites que se apresentam, para a organização e desenvolvimento de um trabalho conjunto entre corpo docente e Setor de Assessoria Pedagógica, para a integração curricular efetiva, em cursos da Educação Básica Profissionalizante no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete? - e do objetivo geral desta pesquisa, que é de compreender em que medida a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica pode contribuir para essa viabilização do currículo integrado.

Além disso, como já mencionei, foram minhas questões de pesquisa:

1) Quais os aspectos característicos do assessoramento pedagógico oferecido ao corpo docente atuante nos cursos técnicos integrados?

2) Que concepções são apresentadas pelos professores quanto à proposta institucional de integração curricular?

3) Que desafios são enfrentados pelos professores, gestores do Ensino e membros do Setor de Assessoria Pedagógica para efetivar a integração curricular?

4) Que aspectos caracterizam uma plataforma de educação continuada aos professores do *campus*, buscando discutir e firmar uma linha metodológica que norteará as práticas, viabilizando qualitativamente a educação básica integrada ao currículo da educação profissionalizante?

Minha intenção foi de realizar uma pesquisa-intervenção, entendendo por esta uma forma de pesquisar que articula pesquisador e campo de pesquisa, semelhante à pesquisa-ação. Entretanto, em sua postura de mediador, o pesquisador da pesquisa-intervenção cria ou identifica dispositivos que favoreçam a produção de acontecimentos, por meio da autoanálise e autogestão. Na pesquisa-ação, diferentemente do modelo anterior, o pesquisador procura fornecer instrumentos e meios para uma ação transformadora, por meio da conscientização de todo o grupo pesquisado (PAULON, 2005, p. 22).

De abordagem empírica e de cunho qualitativo, a pesquisa teve como universo de investigação os cursos de Nível Médio do IFFar *Campus* Alegrete, ofertados presencialmente, na forma de currículo integrado. Realizei estudo orientado com o corpo docente, Setor de Assessoria Pedagógica e gestores do ensino, no âmbito institucional, através de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

5.2 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

Vamos, *a priori*, compreender melhor a pesquisa qualitativa no âmbito educacional, dentro de um Programa de Mestrado Profissional no Brasil.

O formato de Mestrado Profissional foi pensado a partir de uma concepção de que era necessário abrir a formação *stricto sensu* para setores que não estariam voltados, necessariamente, para demandas da pesquisa na docência ou demais práticas exclusivamente acadêmicas. Sem abrir mão do rigor teórico-metodológico, essa modalidade proporcionaria formação para profissionais, em serviço, das mais

variadas áreas, tanto no setor público quanto no setor privado, dando sentido ao desejo de que o conhecimento científico alcance além dos limites da academia. Sendo assim, a própria CAPES lançou a ideia de que, para que haja essa oferta pelas Instituições de Educação Superior públicas, o setor público e os movimentos sociais devem ser beneficiados, justificando os investimentos financeiros, visto que esta modalidade é, em grande parte, definida por seu financiamento (RIBEIRO, 2005).

Hoje, quando os mestrados profissionais são realidade há mais de uma década, e já estão presentes nas instituições públicas de Educação Superior, até mesmo em programas pertencentes à grande área da Educação, ainda há resistência da comunidade científica brasileira. Esta preocupação com a pesquisa desenvolvida durante estes cursos gerou, inclusive, outras pesquisas no intuito de esclarecer tais dúvidas. E tem surtido efeito.

Em 2014, teve origem o Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), reunindo as coordenações dos programas e proporcionando momentos de discussão. O preconceito vem sendo revertido em credibilidade a partir das publicações do FOMPE, que incluem relatórios técnicos e artigos, encaminhados à coordenação de área da CAPES (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017).

Particularmente, não vejo como ameaça à qualidade das investigações *stricto sensu* apenas o argumento de serem feitas por investigadores enquanto seguem exercendo seu labor. Pelo contrário, entendo que a implicação do próprio investigador em sua pesquisa-intervenção além de não diminuir a qualidade no processo e tampouco no resultado, ainda afasta fantasmas positivistas da neutralidade científica. Sem falar na culminância de um produto de aplicação prática na própria atividade profissional, levando a teoria para realidades onde realmente ela faça alguma diferença.

As pesquisas de abordagem qualitativa em Educação são muito bem justificadas por Uwe Flick, especialmente quando explica que “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2017, p. 17). Em outras palavras, a diversificação e a subjetivação das condições, tempos, lugares e sujeitos, quando estes se tornam objetos de pesquisas das ciências sociais, permitem que se priorize outros aspectos que não apenas os quantificadores, neste universo humano. E segue:

Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (...) A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas (FLICK, 2007, p. 21).

Também encontro, em Gibbs (2009), a afirmação de que pesquisas qualitativas são muito próximas de uma lógica indutiva, já que, maioritariamente, partem da análise dos dados para tentar a construção de novas teorias, como vemos a seguir:

Em vez de começar com algumas teorias e conceitos que devem ser testados ou examinados, essa pesquisa privilegia uma abordagem na qual eles são desenvolvidos junto com a coleta de dados, para produzir e justificar novas generalizações e, assim, criar novos conhecimentos e visões (p.20).

Neste sentido, sendo minha pesquisa motivada por inquietações sentidas na minha rotina de trabalho, envolvendo pessoas em toda sua complexidade, suas reações e imprevisibilidades, encaminha-se para esta abordagem predominantemente qualitativa.

As minhas impressões constituirão parte da pesquisa e das interpretações, sendo devidamente documentadas e analisadas. Entretanto, se trata apenas de uma parte daquele recorte local e temporal. Por isso, optei por não formular hipóteses preliminares, mas questões de pesquisa, evitando assim levar a uma ideia de mera verificação, o que não é possível na pesquisa em ciências sociais e humanas.

5.3 TEORIA FUNDAMENTADA

Agora que temos uma compreensão mais ampla da pesquisa qualitativa em Educação, aprofundaremos nossos aportes metodológicos dentro da “teoria fundamentada, de abordagem indutiva e sustentada em seus próprios dados” (GRAY, 2012, p. 141).

Seus criadores Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss apresentaram-na, pela primeira vez, em 1967, no livro *The Discovery of Grounded Theory*. Nele, contestaram a ideia que a comunidade científica tinha de que a pesquisa qualitativa serviria apenas como um aporte inicial para a pesquisa quantitativa, quando refutaram, entre outras, “as crenças que consideravam os métodos qualitativos como impressionistas e não

sistemáticos” e “as suposições de que a pesquisa qualitativa não pudesse gerar teoria” (CHARMAZ, 2009, p. 20).

A partir daí, deu continuidade ao seu trabalho, a aluna de Glaser e orientanda de Strauss, Kathy Charmaz, que nos explica:

Para simplificar, seus métodos baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias ‘fundamentadas’ nos próprios dados. (...) Assim, os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos. (...) Construímos esses dados por meio das nossas observações, das interações e dos materiais que reunimos sobre o tópico ou sobre o ambiente. Estudamos as experiências e os eventos empíricos, seguindo as nossas intuições e ideias analíticas potenciais sobre eles (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Dessa forma, embora não se fixe metodologicamente a um único modelo, a pesquisa que proponho encontra identificação com a teoria fundamentada em diversos momentos de sua construção. Por exemplo, na flexibilidade da elaboração do projeto de pesquisa, visto que houve uma intenção inicial que foi sendo alterada durante o processo, chegando a esta proposta. Ou quando, a partir de coleta de dados iniciais, em interação com os sujeitos (docentes e estudantes), cheguei até a problemática de não haver a integralização curricular, apesar de sua previsão no Projeto Pedagógico de Curso.

Quando fiz referência, anteriormente, à neutralidade científica positivista, cujos métodos “pressupunham um observador imparcial e passivo, o qual coletava fatos sem ter a participação da criação destes” (CHARMAZ, 2009, p. 18), tive a intenção de distanciar esta forma quantitativista de fazer pesquisa das escolhas que faço neste projeto. A teorização sobre minha problemática está sendo construída nesta escrita, fundamentada nas informações que busquei no próprio meio.

A revisão de literatura, realizada previamente a esta pesquisa, propiciou uma visão primeira sobre a Educação Profissional no Brasil, quando ofertada de forma integrada ao currículo do Ensino Médio. Da mesma forma, pude ver como a pesquisa aborda a formação inicial de licenciados(as) em Pedagogia; suas preocupações com as atribuições desses profissionais; e as condições em que coordenadores(as) pedagógicos(as) realizam seu trabalho em instituições de Educação Básica brasileiras.

Partindo de dados empíricos e sua análise, que servem para dar continuidade à teorização da pesquisa, pretendo unir o trabalho da coordenação pedagógica e sua

participação para a efetivação do currículo integrado em cursos profissionalizantes de Nível Médio.

5.4 PESQUISA IMPLICADA OU PESQUISA-INTERVENÇÃO

Como se trata de um mestrado profissional, esta pesquisa não poderia deixar de ser implicada, visto que o foco é buscar compreender melhor um problema de ordem prática na vida cotidiana de uma instituição. Paulon (2005) afirma que somente abandonando a pretensão da neutralidade positivista é que se pode chegar a uma interferência ativa no universo pesquisado, que provoque mudanças significativas em seu movimento.

Para compreender melhor a pesquisa-intervenção e sua ferramenta, a análise de implicação, é preciso entender a implicação como um conjunto de ações planejadas e coordenadas, visando a um fim: transformação provocada pela produção de conhecimento. Explicando melhor,

(...) o institucionalismo tem como modalidade de produção científica a pesquisa-intervenção, estudo que, grosso modo, é realizado em conjunto com a população pesquisada, visando à modificação processual do objeto de pesquisa, por meio de intervenções no dia a dia dos estabelecimentos. (...) a pesquisa, nesse enquadramento, se apresenta indissociada de uma intervenção comprometida a dar uma contribuição efetiva para a construção de uma sociedade mais digna, burlando os moldes iluministas que perseguem a neutralidade, a objetividade e a verdade embasada em uma postura apolítica e racional (ROMAGNOLI, 2014, p. 45).

Ainda podemos encontrar aporte em Flick (2007, p. 22), em que vemos que “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”, já que desconheço algo mais subjetivo do que o ser humano e suas relações.

Um bom exemplo de pesquisa-intervenção que se adequou muito bem a este modelo é a pesquisa pedagógica, em que professores pesquisam suas próprias salas de aula, com ou sem colaboração de outros professores. Lankshear e Knobel (2008) explicam melhor, em termos de seus conceitos fundamentais, os propósitos da pesquisa pedagógica:

Um deles diz respeito a melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores. O outro é a ideia de que o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 14).

O primeiro remete à ideia de que somente ao professor cabe a autoridade para observar e avaliar o processo contínuo de ensino e aprendizagem dos alunos. A profissionalização docente passa pelo reconhecimento social do professor como pesquisador, autenticamente constituído, em sua formação e prática diária.

O segundo propósito dá continuidade a esse pensamento. Já que o professor é o profissional capaz de traçar objetivos pedagógicos, partindo da análise de um diagnóstico prévio de sua turma, também só ele tem condições de transformar as fragilidades em potencialidades. Somente ele é capaz de rever suas metodologias, na sua autogestão, e traçar novos caminhos que favoreçam o aprendizado de seus alunos.

Neste sentido, paulatinamente, a relevância desta pesquisa vem sendo confirmada. A cada questionamento ou procedimento rotineiro, como nos Conselhos de Classe, surgem angústias que se traduzem na necessidade de rever o que sabemos sobre currículo integrado e confirmar sua aplicação em nossa prática.

5.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Chego, então, aos instrumentos para coleta e construção de informações que, entendo, seriam melhores aplicados no caso de minha pesquisa. Para Lankshear e Knobel (2008), a coleta deve ser

sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.149-150).

Por isso não se considera apenas a coleta seletiva desses dados, mas também a sua construção durante o processo, em que são lapidados entre o que é coletado e o que não é.

Já afirmei que se trata de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos dados, de intervenção e participativa, por isso deixei que o problema determinasse os

métodos que usarei, sejam eles em “abordagens combinadas ou em sequência” (CHARMAZ, 2009, p. 32).

Voltando à Flick (2007, p. 27), temos uma primeira visão na classificação das informações em uma pesquisa qualitativa: dados verbais, coletados em entrevistas ou em narrativas, seja em grupos ou indivíduos; dados visuais, vindos de métodos observacionais, como observação participante e não-participante, etnografia e análise de fotografias e filmes, por exemplo.

Uma segunda forma, bem próxima à anterior, de se classificar dados é apresentada por Lankshear e Knobel (2008, p. 150-153), em que são considerados os dados verbais como “qualquer extensão da linguagem oral, registrada de forma durável ou permanente que possa ser revista sempre que desejado”, como no caso de entrevistas gravadas/transcritas; e os dados escritos e dados apresentados visualmente, que fazem parte da categoria mais abrangente de dados, visto que, não só “incluem uma ampla série de textos preexistentes que o pesquisador coleta como parte de seu trabalho”, mas também “textos gerados por iniciativa do pesquisador no decorrer do projeto, registrados na forma impressa ou análoga à impressa”, onde se encaixam respostas de questionários ou entrevistas, ou outros textos e documentos institucionais oficiais, considerados pelo pesquisador como fonte de dados.

Neste sentido, podemos dizer que são três as possibilidades de fonte de informação na pesquisa em educação: sujeitos, espaços de interação social e documentos. A seguir, exponho meus argumentos para definir como instrumentos para coletar e construir informações junto a essas fontes: a entrevista semiestruturada e a análise documental.

5.5.1 Entrevista semiestruturada

Em pesquisas qualitativas, “as entrevistas são usualmente semiestruturadas, com perguntas abertas, que permitem flexibilidade em seu roteiro e que aconteçam em forma de diálogo entre entrevistadora e entrevistado”, aqui chamado de participante. Pode ser o único meio de coleta de dados ou ser associada a outros, como neste caso, com análise documental (GRAY, 2012, p. 151).

Para minha pesquisa, utilizei a Entrevista Intensiva com um público restrito de seis participantes convidados, que fazem parte da equipe de gestão do ensino do *Campus Alegrete* do IFFAR: A Diretora de Ensino, a Coordenadora Geral de Ensino,

os dois Coordenadores dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio e as duas outras integrantes do SAP, sendo uma Pedagoga TAE e uma Técnica em Assuntos Educacionais. Cabe informar, aqui, que apenas um dos coordenadores de curso técnico integrado realizou a entrevista.

Também o grupo de professores do quadro efetivo, que atualmente, atuam nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, totalizou 21 professores convidados, mas chegando a 8 professores participantes das entrevistas.

Meu objetivo era identificar, caracterizar e analisar o que estes grupos entendem por currículo integrado, se tiveram alguma experiência profissional anterior ou diferente do que vivem no IFFAR, se tiveram contato com o currículo integrado, ou alguma forma de estudo interdisciplinar em sua formação acadêmica, como veem o currículo integrado nos cursos do IFFAR *Campus Alegrete* e, finalmente, como pensam que a Gestão do Ensino do Campus (especialmente, em relação ao SAP), contribui ou poderia contribuir para sua efetivação.

Para descrever este instrumento, retomei a Teoria Fundamentada, no sentido de descrever a Entrevista Intensiva, proposta aqui, como uma conversa orientada, com perguntas amplas e abertas, em que o participante é quem mais fala, sendo útil para a investigação interpretativa e que permite um exame detalhado de determinada experiência.

Charmaz (2009) ainda alerta para o desafio de relações de poder interferirem na qualidade dos dados, quando afirma que:

O pesquisador deve manifestar o interesse e a vontade de saber mais. Temas que poderiam ser considerados grosseiros de serem abordados ou temas cordialmente evitados nas conversas usuais, tornam-se a essência a ser explorada (CHARMAZ, 2009, p.46).

E segue:

Questões neutras não significam uma entrevista neutra. Em vez disso, uma entrevista reflete aquilo que os entrevistadores e os participantes levam para a entrevista, as suas impressões durante a entrevista e as relações nela construídas. [...] Tanto indivíduos dotados de maior poder quanto aqueles destituídos e qualquer um podem desconfiar de seus entrevistadores, das instituições financiadoras e do objetivo declarado da pesquisa, assim como quanto à forma como as descobertas podem vir a ser utilizadas (CHARMAZ, 2009, p. 48).

Trago esse recorte pois, em minha pesquisa, busquei ouvir colegas que estão em um papel de chefia, atualmente, correndo o risco de ser considerada alguém que fará uma avaliação e posterior crítica ao seu trabalho de gestão. Por isso, o cuidado com a escolha das palavras no momento de conduzir a entrevista ou de divulgar os resultados, já que minha intenção não é a de avaliação do trabalho realizado por todos, mas de compreensão de uma realidade, buscando intervir nela, de forma a contribuir para a melhoria das relações, no ambiente de trabalho.

Da mesma forma, também entrevistei colegas que estão subordinados a essas chefias, para investigar suas percepções a respeito dos mesmos tópicos, quanto a suas próprias experiências, fornecendo um outro ponto de vista sobre a efetivação do currículo integrado.

Foi feito o uso de um gravador de áudio, pois era aconselhável para não se perder detalhes obtidos na observação visual do participante pelo entrevistador.

Estando justificada a escolha do primeiro método, passo para o relato de como foram planejadas e feitas as entrevistas.

Estas entrevistas tiveram por objetivo responder às questões de pesquisa, relacionadas à caracterização do assessoramento pedagógico, que é proporcionado ao corpo docente do *campus*, bem como identificar as concepções que o grupo de professores participante tem, acerca do tema *Currículo Integrado*. Em seguida, foram descritas suas rotinas, facilidades e dificuldades cotidianas, para identificar os desafios que enfrentam para efetivarem o currículo integrado na instituição. Por fim, feitos alguns apontamentos para possíveis soluções, ao mencionar aspectos que deveriam estar presentes no cotidiano da instituição, contribuindo para uma proposta de formação continuada aos servidores do Ensino do *campus*, especialmente para os professores, mas sem excluir os demais, visando qualificar suas práticas voltadas para a integração curricular.

Havia um roteiro inicial, construído a partir dos interesses relacionados às questões de pesquisa, já detalhadas neste texto. As entrevistas partiram, então, deste roteiro, mas foram sendo conduzidas, de maneira aberta e flexível, de acordo com o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes entrevistados. Na medida em que as entrevistas aconteciam, algumas respostas foram influenciando nas entrevistas posteriores, mostrando detalhes e contextos interessantes, que não haviam sido previstos anteriormente. Isso determinou algumas alterações na ordem das perguntas e até o acréscimo ou supressão de outras questões.

Basicamente, foram construídos quatro roteiros, que foram elaborados, de acordo com o seu público alvo, já citados aqui: um roteiro para a Diretora e a Coordenadora Geral de Ensino; um segundo roteiro para os coordenadores de Curso; o terceiro, para as servidoras do SAP; e o quarto roteiro para os professores. Todos organizados em dois ou três conjuntos de perguntas.

O primeiro conjunto, ou quadro de perguntas, era o mesmo para todos os entrevistados. Englobava perguntas sobre sua trajetória acadêmica e profissional, sua formação inicial e continuada, áreas de estudo e pesquisas, eventuais experiências profissionais anteriores à sua chegada no IFFAR e, no caso de professores bacharéis, se fizeram alguma formação pedagógica. Incluía perguntas sobre as atribuições que cabem aos seus cargos e, no caso dos gestores, que atribuições específicas têm as funções que exercem. O objetivo, aqui, era de fazer os sujeitos se apresentarem, numa tentativa de falarem sobre si mesmos, sem dar respostas decoradas ou automáticas. Era uma tática para aproximar entrevistadora e entrevistados, de forma a quebrar possíveis resistências e tensões iniciais do encontro. Também foi importante para saber se, em algum momento de suas trajetórias, tiveram contato com uma formação interdisciplinar ou realizaram estudos sobre o tema, e se o primeiro contato com a realidade dos currículos integrados foi ao ingressarem no IFFAR.

O segundo quadro de perguntas tratava das rotinas de trabalho, seus planejamentos individuais ou em equipe, se houvesse. Pedia que citassem fatores que dificultam ou facilitam seu trabalho. A partir daí, pude observar os desafios enfrentados, pelos professores e pela equipe gestora do ensino, para pôr em prática ações como o currículo integrado, seja na promoção de formações a respeito ou mesmo, fazendo-o acontecer nos cursos, em sala de aula. Estas respostas contribuíram para responder à terceira questão de pesquisa. Também perguntava sobre as relações intersetoriais, entre professores e o SAP, principalmente. O objetivo é caracterizar o assessoramento pedagógico prestado aos docentes e à equipe gestora do Ensino, respondendo à primeira questão de pesquisa.

A segunda e a quarta questões de pesquisa, puderam ser respondidas com base na última pergunta, que trazia, explicitamente, a concepção de currículo do Plano Institucional de Desenvolvimento – PDI – do IFFAR. Permitiu que os entrevistados confrontassem suas concepções e práticas particulares com o que está definido institucionalmente.

Outrossim, foram considerados fragmentos diversos das entrevistas para captar, ao máximo, as possibilidades para a integração curricular nos cursos técnicos do IFFAR *Campus Alegrete*, aliando o assessoramento pedagógico ao trabalho do corpo docente.

A escolha do público, a ser entrevistado, foi feita a partir de alguns critérios e divididos em dois grupos. Convidei o grupo daqueles que fazem a Gestão⁸ do Ensino, no *campus* e um grupo professores que estão, hoje, atuando nos dois cursos técnicos, ofertados na forma de currículo integrado (Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática). Importante observar que convidei somente professores do quadro permanente, evitando os professores substitutos, porque quero traçar um perfil dos professores, que trabalham no *Campus Alegrete*, que já pertencem à Rede Federal de Educação Profissional Básica, Técnica e Tecnológica, sem a intenção de desqualificar o trabalho feito pelos demais.

O primeiro grupo é composto por seis pessoas que atuam diretamente na gestão de questões administrativo-pedagógicas dos cursos ofertados pelo IFFAR *Campus Alegrete*, distribuídas conforme o quadro abaixo:

Grupo de gestores (G) do ensino entrevistados:

	Ingresso no IFFAR	Formação/Graduação	Tempo como gestor(a)*
G1	>10 anos	Licenciatura	10 anos
G2	5 a 10 anos	Bacharelado e Formação pedagógica	2 anos
G3	5 a 10 anos	Bacharelado e Formação pedagógica	2 anos
G4	3 a 5 anos	Licenciatura	-
G5	5 a 10 anos	Licenciatura	-

*Exclusivamente com Função de chefia.

O segundo grupo é formado, exclusivamente, por professores efetivos, que estão atuando neste ano letivo nos cursos técnicos, com oferta na forma de currículo integrado. Curiosamente, encontrei a maioria daqueles que se encaixavam nos critérios anteriores, com formação nas áreas básicas do Ensino Médio, conforme demonstra o quadro abaixo:

⁸ Neste trabalho, entendo por *gestão* do Ensino, o conjunto de pessoas, investidas em um cargo ou função específica, que recebem gratificações ou não, responsáveis pelo planejamento, organização, acompanhamento e deliberações acerca do trabalho pedagógico do *Campus Alegrete*, estejam elas ocupando cargos de chefia ou não.

Grupo de professores (P) entrevistados:

	Ingresso no IFFAR	Formação/Graduação	Curso técnico em que atua
P1	5 a 10 anos	Licenciatura	Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática
P2	1 a 3 anos	Bacharelado e Licenciatura	Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática
P3	3 a 5 anos	Bacharelado	Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática
P4	<1 ano	Licenciatura	Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática
P5	5 a 10 anos	Licenciatura	Técnico em Agropecuária
P6	>10 anos	Bacharelado e Formação pedagógica	Técnico em Agropecuária
P7	3 a 5 anos	Licenciatura	Técnico em Agropecuária
P8	<1 ano	Licenciatura	Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática

Cheguei a um quantitativo de 27 servidores de interesse para a pesquisa. Alguns poucos, que tive a oportunidade de encontrar, fiz o convite pessoalmente. Para a maioria, em torno de 22 pessoas, fiz o convite por e-mail. Assim, obtive retorno positivo de 16 colegas, que se dispuseram a participar, entre professores dos cursos técnicos integrados e gestores. Entretanto, foram realizadas 13 entrevistas, pois alguns voltaram atrás, devido a outras atividades que lhes tomou um tempo maior.

Passamos para o outro instrumento que farei uso nesta pesquisa, que é a análise documental.

5.5.2 Análise Documental

A Análise Documental, neste trabalho, refere-se à análise de Planos Pedagógicos dos dois Cursos Técnicos integrados, documentos institucionais que abordam a visão que o IFFar tem sobre *currículo*, como seu Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2018), e documentos que fazem menção às atribuições do Setor de Assessoria Pedagógica, incluindo listar o que cabe ao(à) pedagogo(a), como assessor(a) pedagógico(a) neste contexto.

Lankshear e Knobel (2008) classificam como dados escritos, passíveis de análise, documentos como diretrizes e políticas, atas de reuniões, registros de atendimentos a docentes e discentes, assim como as respostas dos participantes às entrevistas que fiz. Porém, há uma diferença, e é importante frisar que, apesar de que tudo, no final das contas, deve ser tratado como texto e/ou documento para ser analisado, as transcrições dos áudios das entrevista e suas codificações, são

documentos produzidos pela pesquisa e na pesquisa; já os documentos como legislações e diretrizes institucionais ou projetos pedagógicos dos cursos têm uma preexistência, são documentos que existem independente da pesquisa, não foram produzidos pelo pesquisador ou para a pesquisa. E é deste último tipo de documentos preexistentes que trato aqui.

Por Gray (2012, p. 342), a análise documental é definida como um exemplo de medida não invasiva, seja na forma de registros contínuos, registros episódicos ou arquivos digitais, que “envolvem o uso de fontes não reativas, independentemente da presença do pesquisador, e incluem evidências documentais, evidências físicas e análises de arquivos”. E acrescenta:

Esses registros tendem a ser atualizados com o tempo. [...] Uma das vantagens diferenciais de usá-los está em sua não reatividade. Embora a informação possa ser imprecisa ou incompleta às vezes, pelo menos não é manipulada pelo produtor dos dados no conhecimento de que o material será estudado (GRAY, 2012, p. 345).

Durante a pesquisa, precisei recorrer à análise de documentos institucionais mais detalhadamente, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos, integrados ao Ensino Médio, para entender o propósito do currículo integrado para o Curso Técnico em Informática e para o Curso Técnico em Agropecuária. As atribuições das Pedagogas técnicas e das Técnicas em Assuntos Educacionais, dentro do SAP, encontradas nas documentações em vigor, me ajudaram a responder à primeira questão de pesquisa, que caracterizou o assessoramento pedagógico que é prestado aos professores, como já mencionei.

Este instrumento foi muito útil, também, para delimitar as concepções sobre currículo integrado, que os professores entrevistados têm, dando suporte à resposta da segunda questão de pesquisa.

5.6 TÉCNICAS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

E, por fim, como foi descrito, anteriormente, minha análise do que foi coletado pela pesquisa, seguiu pela mesma linha metodológica da Teoria Fundamentada, iniciando o processo de análise pela codificação qualitativa, como forma de sintetizar

as informações expressas nas respostas das entrevistas e na análise dos documentos usados como fontes.

Esclarecendo que, neste caso,

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa, que simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles (CHARMAZ, 2009, p, 69).

Ou, ainda, Gibbs (2009, p. 60), traz uma complementação, de que “codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise”.

Ao obter respostas sobre as concepções de Currículo Integrado que o corpo docente e a equipe gestora do ensino têm, foi possível, inicialmente, categorizar o discurso entre dois tipos: quando se trata de uma visão teorizada mais ampla do tema ou aquela mais contextualizada, voltada à rotina de trabalho, específica de cada um.

Outro cuidado tomado, foi o de não se perder o equilíbrio entre fazer perguntas significativas e forçar respostas. Charmaz explica que “um pesquisador ingênuo pode forçar inadvertidamente os dados de entrevista dentro de categorias preconcebidas” (2009, p. 54).

A partir das transcrições e releituras das entrevistas, pude denominar cada frase, evento ou ideia trazida por eles, convergindo para a codificação, de acordo com as identidades, cenários e dilemas apresentados.

Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome. A codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele (GIBBS, 2009, p, 60).

Dessa forma, Charmaz (2009, p. 70) explica que “a codificação representa mais que um começo; ela define a estrutura analítica a partir da qual você constrói a análise”. Um fator determinante para essa construção é a linguagem. A forma como nos expressamos, seja por linguagem verbalizada ou não, reflete nossos valores e visões de mundo. E, assim,

Os nossos códigos procedem das linguagens, dos significados e das perspectivas pelas quais tomamos conhecimento do mundo empírico, o que

inclui os mundos empíricos dos nossos participantes e também os nossos. (...) A codificação deve nos inspirar a examinar os pressupostos ocultos em nossa própria utilização da linguagem, bem como o uso que os nossos participantes fazem dela (CHARMAZ, 2009, p, 73).

Dessa forma, passei, então, à análise dos dados coletados e os resultados obtidos neste trabalho de pesquisa, de acordo com a técnica de codificação e métodos comparativos, na Teoria Fundamentada.

6 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados construídos a partir das análises realizadas sobre as informações coletadas. As análises foram feitas a partir da transcrição de entrevistas, todas individuais, e da análise de documentos institucionais. Para a codificação, aproveitei a formação de dois grupos, classificados de acordo com o cargo ou função que ocupavam os entrevistados, pois ambos trouxeram visões diferentes sobre seu papel no processo pedagógico do ensino, do qual resultaria o currículo integrado.

Retomando às questões de pesquisa, fui buscando respostas, uma a uma, tanto nas falas manifestas e explícitas, quanto no conteúdo latente, trazido pelos entrevistados, chegando às seguintes constatações.

6.1 ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO OFERECIDO AO CORPO DOCENTE ATUANTE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Mesmo que o foco da pesquisa seja o currículo integrado, precisei entender como os entrevistados enxergam a gestão e a integração dos setores, coordenações e direção; suas atribuições e como veem o papel de cada um nesse contexto, onde cada peça se encaixa e resulta no trabalho que é feito na sala de aula.

Para responder a essa questão, nas entrevistas, foi perguntado acerca da concepção deles a respeito da gestão do Ensino, que acontece no *campus*, sobre a relação entre eles, em seus cargos, e os demais setores do Ensino, entre o SAP e estes outros setores, e entre o SAP e os professores. Isso tudo para identificar que aspectos característicos do assessoramento pedagógico se destacam e são ressaltados pelos entrevistados, passando a responder à primeira questão de pesquisa.

O assessoramento pedagógico no IFFAR *Campus* Alegrete teve início ainda na antiga EAFA, com a chegada da primeira servidora, concursada para assumir o cargo de Pedagoga, há 15 anos atrás. Percebe-se que tal fato foi considerado grande novidade, a começar pela sua chegada em uma instituição de ensino, já com mais de 50 anos de história, quando ela diz:

[...] iniciei o meu trabalho aí, na área da educação profissional, que foi muito novo pra mim. Tive que aprender, tive que estudar o que era a educação profissional, como é que funcionava, e vim atuar na supervisão pedagógica (G1).

Hoje em dia, a equipe do SAP aumentou, e a demanda de trabalho do Setor também. Entretanto, a visão sobre o SAP, principalmente por parte dos professores, ganha destaque nesta pesquisa, que considera o SAP como peça-chave na condução do trabalho pedagógico, voltado para a integração curricular.

Aqui, chego a um ponto que foi unânime entre os gestores e para, pelo menos, três dos oito professores entrevistados: o distanciamento que existe entre o SAP e o corpo docente da instituição, de forma geral. As possíveis razões para explicar esse fenômeno variam e foram colocadas, aqui, na ordem de frequência com que foram citadas nas entrevistas.

A primeira, que surgiu em todas as cinco entrevistas com os gestores e em sete entrevistas com os professores, é o desconhecimento total ou parcial das atribuições e da função do SAP. À princípio, o SAP é, essencialmente, lembrado como um setor para se buscar informações rápidas sobre documentos, como preenchimento de Diários de Classe, horários dos professores e/ou turmas ou o gerenciamento de disciplinas no Sistema. Vejamos algumas observações feitas pelos entrevistados:

[...] acho que é bem importante apresentar para os servidores o que a gente faz. Isso entra no planejamento e, por incrível que pareça, ainda (talvez, pela instituição ser grande), o pessoal não sabe muito bem pra que que existe o setor pedagógico (G1).

Talvez, os docentes olhem pro SAP e não enxerguem o que o SAP faz (G2).

Não tem como manter um bom relacionamento com todos porque aqueles que se aproximam mais do SAP acabam indo embora. Eu sinto que, com os novos que estão chegando, eles procuram pra tirar dúvidas. [...] Eu sinto que ainda, da parte de alguns, existe resistência, esses ranços estão presentes na relação. E, até uma certa visão errônea do que é o SAP, da função do SAP (G4).

Mas na minha contribuição, acho que o SAP poderia permear mais as unidades um pouco, estar mais inserido nas unidades. Porque se eu for lá, eu vou ser bem atendido, mas se o SAP pudesse vir também... (G3).

É, o SAP, pra mim... ainda não sei como te dizer. Não pelas pessoas, claro, porque as pessoas são todas 100%, mas essa funcionalidade do SAP, não consigo ver ainda. [...] Parece que, em algum momento, não hoje claro, o SAP se tornou uma Secretaria, a partir de algumas vezes que eu levei meu caderno (de chamada) lá, pra resolver um problema. [...] Eu tenho essa visão aí, do SAP muito mais Secretaria do que um setor que fosse desenvolver um papel, assim. Não sei (P5).

Por muito tempo, as incertezas estiveram presentes nas relações, definições e ações da própria equipe do SAP, o que pode ter deixado uma herança de impressões equivocadas a respeito do papel a ser desempenhado por esse setor no meio do Ensino. Há dez anos, não estava claro, dentro da organização institucional que, por sermos TAEs, não devemos nem podemos assumir um papel de professoras substitutas. Também, não estava claro que não somos responsáveis pela custódia de livros didáticos. Estes são alguns exemplos de nosso cotidiano, naquela época. A construção de um documento⁹ que chegasse a um rol de atribuições específicas para Técnicas em Assuntos Educacionais e Pedagogas TAE, no IFFAR, levou 9 anos e teve mais de uma versão anterior.

Essas incertezas permitiram que fôssemos confundidas com supervisoras e tratadas como agentes que iriam avaliar e julgar o trabalho dos professores. Percebe-se nitidamente, no cotidiano da instituição, a resistência por parte de muitos professores, em aceitar as orientações que o SAP encaminha, ou se fazerem presentes em reuniões de formação que o SAP organiza, ou nos Conselhos de Classe de fim de ano, quando geralmente, professores entendem as intervenções do SAP como uma afronta ao seu trabalho.

[...] acho que eles veem o SAP como quem vai lá pra apontar o dedo, pra julgar o trabalho deles, e não como colaboradoras, como assessoras (G5).

Os comentários são esses. É aquele hiato que existe entre dizer que vocês estão de um lado, que vocês não estão em sala de aula, tendo aquelas experiências, que seriam a teoria e que nós teríamos a prática. E ponto. Vocês não teriam nada a colaborar. E eu acho que isso é ignorância. Eu vejo que falta uma proximidade em que os dois lados podem contribuir, um com o outro (P7).

Hoje, apesar do SAP estar apropriado de suas legítimas atribuições, ainda encontra barreiras para ocupar seu lugar. Não é raro haver uma expectativa da gestão superior do Ensino para que o SAP cumpra um papel que não pertence ao Setor, como quando é preciso chamar a atenção de um professor ou adverti-lo por algum motivo. Isso só reforçaria o afastamento entre professores e SAP. Da mesma forma, ainda há muito o que se lutar para conquistar mais espaço dentro dos processos pedagógicos da instituição.

⁹ Portaria IFFar nº 0196, de 20 de fevereiro de 2018, que estabelece a estrutura administrativa do IFFar, entre outras, e confere aos membros do Setor de Assessoria Pedagógica, 34 atribuições, ao todo.

A segunda razão, lembrada por dois dos entrevistados, remete ao tempo em que o SAP teve uma subdivisão de tarefas, personificada em cada uma de suas integrantes. Aconteceu em duas fases, sendo que a primeira, foi na época em que cheguei na instituição e criamos o NAP. Cada uma das quatro integrantes ficou designada para um tipo de tarefa: uma se responsabilizaria pelo atendimento aos alunos; uma atenderia aos docentes; uma se responsabilizaria pela gestão documental, junto com a quarta colega, que subsidiaria a equipe diretiva, já que a expansão da Rede Federal estava apenas iniciando. Cerca de dois anos mais tarde, revimos esse arranjo e, com a criação de novos cursos, optamos por nos dividir entre os cursos superiores, cursos de nível médio integrados, PROEJA e EAD. A ideia era de dar uma referência aos cursos, já que não havia coordenações para todos.

O problema percebido nas duas fases de subdivisão no NAP foi de que o trabalho ficou totalmente fragmentado e centralizado em apenas uma pessoa. O que uma fazia, as outras não tinham nenhuma informação. Não era possível dar segmento às atividades sem a presença daquela que fosse responsável por seu planejamento e execução. E, também, eventualmente, havia sobrecarga de trabalho de algumas, sem que as demais soubessem como ajudar. Obviamente, não deu certo. Entretanto, é possível que aqueles professores com mais de seis anos de casa, ainda enxerguem o SAP desarticulado dessa forma.

Eu acho que, talvez, essa distância tenha se formado ao longo do tempo. Quando eu entrei aqui, o SAP tinha uma organização diferente. Cada integrante era direcionada pra um curso. (...) E isso fragmentou o trabalho do SAP, porque as coisas daquele curso eram resolvidas só por uma pessoa. Até serviu pra criar uma referência com uma pessoa e um curso, mas distanciou do setor, como um todo. Talvez sejam resquícios dessa distribuição, porque eles falavam que sentiam falta de ter uma referência no SAP. Agora, estamos rompendo com isso, aos poucos. A gente tenta atender de tudo e a todos (G4).

Eu acho que, hoje, o SAP está bem sintonizado, eu diria. Acho que a gente desenvolve um trabalho com bastante sintonia. Isso foi um grande avanço, porque, antes, a gente tinha um trabalho todo fragmentado. A gente tinha a ideia de que, dividindo as tarefas, assumindo coisas pra si, individualmente, a gente daria conta melhor do trabalho. E com o tempo, a gente descobriu que não. (...) Todas precisam saber de tudo e compartilhar todas as informações a todo momento. E isso nos fortaleceu bastante, enquanto setor, porque aí, não tinha mais aquilo de deixar uma coisa pra alguém fazer, mas a pessoa não fez, surgiam imprevistos e sobrava pra quem tava naquele momento, naqueles horários. Aí diziam que não era sua função, tinha que deixar pra quando a colega voltasse e, às vezes, não podia deixar pra depois.

Aí, quem assumia se sobrecarregava. E isso acabava comprometendo muito, tanto o trabalho quanto as relações (G5).

A gente não tinha coordenação de curso, na época. Era tudo na CGE. Pois é, era o mais próximo. Toda deliberação era ali. E o SAP era um braço da CGE, pra conseguir dar conta. Eu lembro que tinha um pedagogo pra cada curso, não era assim? (P5)

A terceira e última razão cogitada, aparece em uma das entrevistas, mas é de extrema relevância para o andamento do trabalho de assessoria pedagógica. Trata do distanciamento, quase que naturalizado, entre as categorias de servidores Docentes e TAEs. O que ocorre, e não é apenas no âmbito do IFFAR, é que ambas categorias se consideram concorrentes em suas carreiras e, muitas vezes, tornam-se rivais em discussões a respeito dos rumos da instituição.

Ainda percebo que somos muito distantes, de um modo geral, do corpo docente. Um pouco se deve ao fato de pertencermos a categorias diferentes. Isso não tem como negar. Ainda se tem uma ideia de que TAE é TAE, docente é docente e cada um deve ficar no seu quadrado. Um pouco do nosso distanciamento se deve a isso. (...) Sempre que vamos pra uma reunião pra passar orientações eles nos rebatem muito. E a gente tem que dizer que só está trazendo o que já está posto, o que já é lei, que não é pra ser questionado. - A gente tá trazendo subsídios pra vocês, respaldo pro trabalho de vocês, pra que ninguém sofra depois com uma penalidade, ou um processo! (G5)

Isso é muito presente nos Conselhos de Classe finais, eu percebo. São os mesmos de sempre, que já estão há anos aqui, que acham que o SAP tem a função ali de desfazer o trabalho deles, mesmo que o SAP tente contribuir. Eu sinto que é por parte dos que estão aqui há mais tempo (G4).

No *Campus* Alegrete, há divergências históricas, em inúmeras épocas de sua existência, entre os dois grupos. Admito que houve avanços, mas ainda é perceptível o ranço entre colegas, reforçado pelo preconceito de alguns professores em relação aos TAEs, a exemplo da fala citada anteriormente (P7), de que há um consenso entre os comentários dos professores de que o SAP tem apenas a teoria e os professores têm a prática, no intuito de desqualificar as orientações do assessoramento pedagógico. E continua dizendo que a aproximação entre professores e SAP é importante *pra que se enxerguem dentro da mesma equipe. Pra que não se enxerguem como 'ah, muito fácil a teoria, mas não entram em sala de aula!' E é isso, tô sendo bem sincero.*

Além de, em três ocasiões diferentes, em plena reunião pedagógica três professores já questionaram nossa presença na instituição, perguntando por que estávamos ali e para que servíamos. Trago esta fala pessoal, como mais um exemplo, pois os entrevistados, na maioria, já não são os mesmos servidores que estavam no *campus*.

Estas situações ocorreram, apesar de todos ingressarem na Rede Federal pelos mesmos caminhos, trabalharem na mesma instituição, de ambas as categorias terem profissionais com a mesma titulação acadêmica, ainda se ouve: *o problema é que as pessoas não gostam de observações em relação ao seu trabalho. Eu também não gosto. E brinca: Eu acho que tem que chamar o psicólogo do campus, porque é uma coisa de egos, né, do tipo, 'eu sou o detentor', 'eu sou o professor', 'quem manda sou eu'. E cada um tem um pouco disso, eu também tenho (P7).*

O que realmente falta é a compreensão de que as diferenças entre as categorias não as tornam opostas, nem concorrentes, muito menos subjuga uma a outra. São cargos diferentes, com atribuições diferentes, jornadas de trabalho diferentes, planos de carreira e remunerações diferentes. O que têm em comum é o compromisso com o trabalho de qualidade na mesma instituição, o IFFar *Campus* Alegrete.

Na verdade, pode-se dizer que todas essas razões estão ligadas, pois o desconhecimento do papel do SAP, dentro do Ensino, está relacionado à falsa ideia de supervisão escolar. Como se não bastasse, de três anos pra cá, desfez-se o arranjo de subdivisões, deixando suas integrantes sem vinculação com um curso ou atribuição específica, mas vinculadas a um Setor, cuja função a maioria desconhece. Posso afirmar que isto alarga a distância e a desconfiança entre professores e as TAES do SAP.

Vejo que é necessário encontrar um equilíbrio entre a assessoria pedagógica, que dá suporte ao corpo docente e gestor do campus, e intervém junto aos estudantes, e a assessoria pedagógica que realiza o trabalho mais técnico e documental (burocrático). Mas, o mais importante é não dar ao trabalho desenvolvido pelo setor, uma aparência de supervisão, ainda muito presente no imaginário desses sujeitos.

De maneira geral, a visão dos gestores do Ensino, incluindo as próprias servidoras do SAP, é de que o assessoramento pedagógico, que é dado pelo Setor, se caracteriza por ser dividido entre essas três frentes de atuação: atendimento aos

professores; atendimento à gestão do Ensino; e atendimento aos estudantes e familiares.

Neste sentido, está de acordo com a Portaria IFFar nº 0196/2018. Entre as atribuições descritas nela, está a de *incentivar, orientar e promover o ensino integrado*, que é diretamente relacionada ao meu foco de pesquisa. Atribuição encontrada, também, entre as que pertencem às Coordenações de Curso e a Coordenação de Assessoria Pedagógica, da Reitoria, descritas de forma idêntica. À Direção de Ensino do *Campus* cabe, entre outras, o planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e orientação de *projetos interdisciplinares capazes de integrar áreas de conhecimento, de apresentar resultados práticos e objetivos e que tenham sido propostos e/ou aprovados pelo coletivo envolvido no projeto*, que também se refere às formas de integrar o currículo.

Entendo que a instituição trata a oferta e consolidação dos cursos técnicos integrados como uma responsabilidade que cabe a todo o âmbito do Ensino, no IFFar, principalmente àqueles que se ocupam de assessorar e coordenar os cursos técnicos de nível médio, ofertados nesta forma de currículo integrado. Inclusive, esta deveria ser responsabilidade de toda instituição, independentemente da Pró-Reitoria a que estivesse ligado.

Também cabe ao SAP *acompanhar e garantir a execução das atividades letivas em consonância com a Proposta Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha*, o que foi confirmado na fala das servidoras lotadas no Setor, quando se dizem responsáveis pelo planejamento do ano letivo. Isso inclui a elaboração de calendários institucionais, cronograma das reuniões anuais e demais eventos, fixos ou flexíveis da organização do Ensino. A Diretora de Ensino e a Coordenadora Geral de Ensino disseram que contam com a ajuda do SAP para este planejamento.

A atribuição do SAP de *auxiliar no desenvolvimento da operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas, graus e modalidades da Educação Profissional Técnica e Tecnológica*, deve estar relacionada com o regimento geral e estatutário do IFFar, no qual encontramos o seguinte texto:

Art. 24. O currículo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-pedagógico institucional, sendo norteador pelos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade, da ética da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da

educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2009, p. 6, grifo nosso).

A interdisciplinaridade¹⁰ caracteriza-se pela proposição de que alguns conteúdos podem ser compartilhados em ementas de mais de uma disciplina, cada uma sob um olhar específico. A contextualização do conhecimento aprendido permite que lhe seja dada a devida aplicabilidade e a compreensão de que educar é um processo, contínuo, flexível e ajustável às realidades. Isso colabora para formação de uma base favorável para o currículo integrado acontecer no ambiente escolar. E a gestão do Ensino deve garantir que isso aconteça.

O SAP também deve *articular ações educativas juntamente com os demais setores e serviços do campus*, o que ocorre na colaboração diária entre o SAP e a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), mais especificamente, o Setor de Psicologia. Todo o atendimento aos alunos e familiares é feito em conjunto, desde os encaminhamentos feitos pelos professores, o planejamento das abordagens e a execução das ações. Entretanto, o trabalho de articulação se resume a estes dois setores. Em menor escala de frequência acontece também com as chefias DE e CGE, por haver uma relação direta entre o SAP e a gestão pedagógica do Ensino.

No Relatório de Ações e Resultados, de 2018, encontram-se as principais atividades das quais o SAP participou ou foi o responsável por sua realização. Entre elas, estão:

- Acolhida aos alunos e professores, na abertura do ano letivo;
- Assessoramento aos docentes;
- Assessoramento às coordenações de curso;
- Elaboração e revisão do Guia Docente¹¹;
- Equipe APOIO¹² (em parceria com a CAE);

¹⁰ Termo que traduz uma nova postura diante do saber, uma busca da unidade do conhecimento. Pondo de lado a visão fragmentada ou dicotômica do objeto de estudo, busca a compreensão do todo por meio da interação entre as diversas disciplinas (QUEIROZ, 2003, p. 154).

¹¹ Uma iniciativa, já consolidada, do Ensino do *Campus* Alegrete, que traz um compilado de orientações pedagógicas, extraídas da legislação vigente, das Diretrizes Institucionais para Cursos Técnicos e para Cursos Superiores e Calendários Letivos anuais, entregue, de forma impressa ou digital, aos professores no primeiro dia do ano letivo, em reuniões de formação.

¹² A Equipe APOIO é uma equipe multidisciplinar, criada em 2017, por iniciativa do *Campus* Alegrete, para receber os encaminhamentos dos professores referentes a situações envolvendo alunos dos

- 350 atendimentos individuais de apoio pedagógico aos alunos;
- Visitas domiciliares aos alunos infrequentes;
- Atendimento domiciliar para aplicação de avaliações;
- Oficinas sobre técnicas de estudo;
- Elaboração da agenda da turma;
- Escolha dos líderes de turma e professores conselheiros;
- Roda de conversa com Líderes e vice-líderes de turma;
- Reunião com professores conselheiros de turma;
- Realização de círculos de paz e práticas restaurativas com as turmas do ensino médio, superior e nos alojamentos;
- Planejamento e realização das reuniões de entrega de pareceres e boletins, em quatro encontros com as famílias dos alunos do ensino médio, ao longo do ano;
- Planejamento e realização dos conselhos de classe, em três principais momentos ao longo do ano;
- Auxílio na elaboração de Planos Pedagógicos de Cursos;
- Atividades de encerramento do ano letivo;
- Planejamento das atividades para a abertura do ano letivo seguinte.

Estas atividades, desde o seu planejamento, organização e realização, mantêm o SAP envolvido durante boa parte do ano letivo e período de férias escolares, pela necessidade de manter constante replanejamento, avaliação e reavaliação de suas ações, em forma de ciclos anuais e contínuos.

Assim, pode-se dizer que o assessoramento pedagógico prestado pelo SAP se caracteriza por ter três frentes de atuação: estudantes, docentes e gestão do Ensino. Têm atribuições bem definidas e documentadas, embora pouco conhecidas por seu público alvo. E, principalmente, mantém-se afastado do grupo de professores num ciclo retroalimentado de desconhecimento e distanciamento. Para qualquer intenção de formar uma frente que viabilize o currículo integrado nos cursos técnicos, deve ser prioritário um esforço, por parte do SAP, para o declínio dessa postura.

Cursos Técnicos. Tem em sua composição as 3 integrantes do SAP, os 2 psicólogos, os 2 Coordenadores de Cursos técnicos integrados, a Coordenadora da Assistência Estudantil, Coordenadora Geral de Ensino e Diretora de Ensino. Há uma iniciativa similar para os cursos superiores, mas praticamente, sem ocorrências.

6.2 CONCEPÇÕES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES QUANTO À PROPOSTA INSTITUCIONAL DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Para responder a segunda questão de pesquisa fiz uso das análises das respostas das entrevistas com professores, em que havia uma pergunta diretamente relacionada ao assunto. Também foram considerados fragmentos em outros comentários durante as entrevistas com coordenadores de curso e os demais participantes.

Na entrevista, foi mencionado o PDI IFFAR (2014-2018), que traz a seguinte concepção institucional de currículo:

[...] um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição. Entendemos que sua legitimidade se faz pela construção participativa, ao significar e ressignificar as práticas institucionais cotidianas [...]. O termo Currículo, que na sua origem em latim, *Currere*, significa carreira, percurso.[...] O IF Farroupilha entende que deve existir comprometimento, saber e participação democrática para construir o percurso pedagógico que os sujeitos envolvidos com a educação deste Instituto irão percorrer, sejam docentes, técnicos administrativos, discentes, famílias, comunidade externa (p. 49-50).

Como vemos, a ideia de integração precede a formatação curricular. Deve estar implícita nas relações entre o IFFAR e as comunidades externa e interna, e refletida na Missão, Visão e Valores da instituição. Por isso, a importância de se fortalecer a imagem do SAP, como um Setor que é peça-chave para a efetivação de práticas integradoras, dentro do Ensino do IFFAR *Campus* Alegrete. Como disse um dos professores:

Mas a gente sabe que não ocorre o integrado que a gente quer. O integrado só entre 2 ou 3 disciplinas já é ótimo, todos gostam quando sai uma ação. Mas esse integrado tem que ser do curso. Tem que tá integrado tudo, todos os professores, todas as disciplinas, todas as coordenações, todas as direções. Mexe com todo mundo (P6).

Ao falar sobre a compreensão institucional de currículo, explícita no PDI, pedi que comparassem com a realidade que vivem os professores do *campus*, e se percebem esse “movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva”, que articula sujeitos, saberes e práticas. Tivemos todas as respostas, entre professores, gestores e SAP, convergindo para o mesmo resultado: não há integração curricular nos cursos técnicos do IFFAR *Campus* Alegrete. Não foi apresentada, por ninguém, uma

definição ou concepção de currículo integrado, que respondesse diretamente à pergunta. Mesmo perguntando sobre a gestão do trabalho pedagógico, sua rotina de planejamento e se ocorrem ações que suprem a demanda curricular de integração, e qual é a participação de cada um, nesses processos, as respostas foram de que fazem seus planejamentos isoladamente, sem que haja uma rotina de reuniões para abrir espaço para o trabalho coletivo de diálogo, trocas e integração.

Alguns exemplos:

Eu não digo de responsabilidade coletiva, porque essa coletividade não existe. Infelizmente, ela não existe. Eu vejo cada um trabalhando no seu canto. Aquela coisa de ter uma integração é o que falta. Eu não sei também se não é resultado da nossa cultura, da nossa educação, que foi muito daquele jeito, naquelas caixinhas, tudo muito separado, assim, sabe? (...) Só uma coisa que eu acho que é um problema aqui, que eu não vejo, aqui, que é uma integração maior entre os professores que são das disciplinas específicas e os que são das disciplinas básicas. Eu não vejo, assim sabe, integração. Isso é um problema que tem aqui. Mas isso eu acho que é uma coisa que não depende tanto da coordenação. Claro que as coordenações poderiam, se quisessem, fazer a parte delas, de tentar integrar mais. Acho que isso aí é uma coisa que falta, né, de ter essa integração maior. Até resulta naquela coisa que os alunos perguntam: - Onde é que tal disciplina vai me ajudar? Mas isso é reflexo dessa integração que não existe. Eu vejo tudo muito separado, sabe? Parece que as disciplinas técnicas estão de um lado e as outras estão aqui. (P1).

Ou então:

Se a gente não consegue, não é culpa do professor, não é culpa do pedagogo, não é culpa da direção, não é. Mas não sai a ação. E a ação, ela pode ser feita, se iniciar o ano com a consciência de toda a instituição, e que a assessoria pedagógica vai conduzir todo o processo, todo diagnóstico, dos problemas que nós temos, das potencialidades que nós temos. Mas a proposta, junto com os professores, pra fazer o integrado, de estabelecer o que vamos fazer, vamos discutir bastante, como se faz, como não se faz, aí poderia se alcançar (P6).

Declarações como esta, me levaram a considerar a formação desses sujeitos, bem como suas experiências profissionais anteriores ao IFFAR, no sentido de buscar alguma relação entre a prática interdisciplinar de hoje e suas trajetórias, como no caso do professor que traz sua concepção de currículo integrado de uma vivência anterior a sua chegada no IFFAR:

Bom, então voltando um pouquinho, lá nas outras instituições em que eu trabalhei, eu não sei se cabe, aqui, mas lá chamava de "tema gerador" ou

transversais, eu não lembro. A direção combinava, numa reunião, que tínhamos um tema e, a partir desse tema, desenvolvíamos vários projetos. Parecia com um currículo integrado. E se desenvolviam vários projetos e trabalhos a partir desse tema gerador. Tranquilo. Não era tão complicado. [...] Hoje, no integrado, na minha disciplina, eu consigo desenvolver um monte de temas, mas integrado, no sentido de lidar com outras disciplinas, eu não consigo desenvolver. Embora, eu já tenha tentado, convidado, enfim. [...] Preferencialmente, áreas básicas, já tentei algumas vezes. Das áreas técnicas, também, mas é que é bem distante, né, o campo. E aí, ou é técnico ou é das básicas. Tu acaba não trocando muito. Não tem essa troca. Eu acho muito distinto. Mas já tentei. Agora eu não lembro exatamente com que professor ou que área. (P5).

Com os professores, observei que todos os oito entrevistados têm suas formações interdisciplinares, entre graduações e pós-graduações, envolvendo conhecimentos de mais de uma área distinta. São bacharéis que fizeram uma Formação Pedagógica, na sequência, ou seus Mestrados ou Doutorados que mesclaram áreas diferentes das suas graduações. Vejo que, à princípio, há possibilidades para a integração curricular, no IFFAR, se observarmos a relevância de uma formação de professores interdisciplinar, dadas as falas obtidas, por exemplo:

É interessante, me ajudou bastante, até mesmo na minha formação de professor, que a gente discute muito a questão da interdisciplinaridade, de como a modernidade afetou as relações humanas e, querendo ou não, a escola tá dentro dessas relações humanas, de construção de sociedade. Ou como o sistema de ensino e o fazer científico influenciam nas atividades econômicas e vice-versa, que é, por exemplo, o que a gente tá discutindo aqui, no ensino técnico integrado. Ele não foi uma demanda espontânea. Ele veio de uma demanda de uma necessidade econômica. E essa necessidade econômica reflete no ambiente (P8).

Também fica evidente em outro exemplo, quando o professor tenta explicar porque entende que a formação interdisciplinar tem repercussão nas aulas que planeja e ministra nos cursos técnicos integrados:

E isso vem da formação. A superação vem do interesse individual do profissional de buscar organizar esses conhecimentos visando saber o que o colega trabalha. (...) Eu vejo dessa maneira, de que os implicativos pra uma visão integrada, dum currículo integrado, vem da formação, propriamente dos professores, do interesse individual de cada um, e é claro, que da experiência, da trajetória acadêmica e profissional de cada um. (...) Eu tenho uma outra formação no meu Mestrado. E eu entendo que isso foi um fator fundamental pra um entendimento de uma visão mais global, de que as coisas são sistemas, que interagem, enfim, que trocam informações. É mais sistemático, uma visão mais integradora (P7).

Para a gestão do Ensino, chega a queixa dos alunos, que têm a nítida percepção de não verem a integração curricular nos seus cursos:

Os próprios alunos reclamam que não há isso, que os professores de áreas básicas não fazem esse link com outras disciplinas. O que acaba tornando a disciplina até mais difícil pra eles, porque se fossem dados exemplos da prática, talvez conseguissem visualizar melhor onde vão usar aqueles conteúdos, aqueles conhecimentos. Isso, eles falam no Conselho de Classe. Então dá pra ver que não há esses momentos em que eles sentem, juntos, e planejem uma integração curricular (G4).

Na fala de um professor gestor, que segue a mesma linha de pensamento dos demais professores, quanto à sua formação interdisciplinar, faz a seguinte constatação:

O currículo integrado não é organicamente integrado. A integração é um desafio, no currículo integrado. Eu sempre digo que, uma coisa é pegar um professor de Física, um de Química e um de Matemática e fazer eles trabalharem juntos. Outra coisa é tu pegar um Engenheiro Químico. O engenheiro químico tem formação interdisciplinar. Ele foi formado pra saber como a química, a física e a matemática resolvem aquele problema. Agora 3 docentes, isolados, que trabalharam exclusivamente Química, Física ou Matemática, não necessariamente conseguem enxergar isso. [...] Nós precisaríamos ter alguns espaços pra possibilitar profissionais interdisciplinares, que tenham a visão orgânica de como isso funciona. Por isso, eu digo que é um desafio pra esses 3 fazerem isso, mas o engenheiro químico, organicamente, ele sabe como usar a química num processo físico e a física na matemática, porque o objetivo dele não é ensinar aquelas disciplinas, mas articular aqueles conhecimentos pra resolver um problema. [...] Mas o ensino integrado tá muito próximo desses profissionais interdisciplinares, que muitas vezes, nos faltam... porque o que nos falta, é alguém que consiga articular os assuntos de uma maneira melhor. Então, não é culpa de falta de vontade, é um desafio. [...] E o nosso currículo foi trabalhado como uma hipótese, de que há uma integração ali, mas aquilo ali não é uma garantia. Essa é a minha visão. Isso não é culpa de ninguém. Não é orgânico. Talvez, os que venham daqui há uns 5 anos, depois de trabalharem muito em Institutos Federais, que trabalharam muito em currículo integrado, sejam os primeiros a poder dissertar sobre isso, como é o teu caso, que tá discutindo isso. Porque, aqui, essas discussões não existem, sobre currículo integrado. Agora é que estão surgindo, porque surgiu o problema, aí veio a discussão, pra depois aplicar (G3).

Não ficou clara a concepção que cada um tem acerca do currículo integrado. No entanto, todos parecem perceber que não há integração no currículo dos cursos técnicos integrados. Isto é, podem não saber definir currículo integrado, mas de certa forma, entendem o que significa, pois têm clareza e conseguem perceber que sua prática e dos demais colegas não correspondem ao que se espera de um curso técnico com currículo integrado.

De um modo geral, sutilmente, deixam subentendido que currículo integrado está relacionado a uma prática metodológica, que depende da implantação entre os professores de diferentes áreas do conhecimento. Não está definido se a integração só é possível entre áreas técnicas, ou se deve forçar uma correspondência entre as disciplinas profissionalizantes e as de áreas básicas, por exemplo.

Cogita-se, também, deixarmos a integração por conta de projetos, já pré-determinados, que envolvem disciplinas previamente acordadas entre si, ou mesmo, envolvem todas as disciplinas, ou se a integração é entre os dois cursos técnicos integrados, numa concepção mais ampliada de integração. Quem sabe? Talvez todas sejam possibilidades. Mas, entendo que ainda precisamos consolidar essas concepções, conhece-las, discuti-las e amadurece-las.

Este fator limitante impede que o IFFAR *Campus* Alegrete, finalmente, possa cumprir com seu papel social, que está previsto na sua Lei de criação, de nº 11.892, que é ofertar cursos técnicos de nível médio, profissionalizantes, preferencialmente, na forma de currículo integrado.

6.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, GESTORES DO ENSINO E MEMBROS DO SAP PARA EFETIVAR A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Chegamos à terceira questão de pesquisa, que vem ajudar a entender o porquê de não haver integração do currículo dos cursos técnicos, cujos PPCs preveem esta forma de oferta. Já foi possível introduzir a primeira grande dificuldade enfrentada por professores, gestores e SAP no tópico anterior, quando não foi possível formular uma concepção de currículo integrado, entre os professores entrevistados.

Sendo assim, este é o primeiro e mais importante desafio a ser superado, não só por professores, mas por gestores do Ensino e Setor de Assessoria Pedagógica, também: definir o que se entende por currículo integrado, para que se realize um trabalho pedagógico com clareza e segurança.

De acordo com as falas de professores e gestores, é preciso partir de uma formação teórica sobre currículo integrado, como vemos:

Eu confesso que a minha formação é licenciatura (tive algumas disciplinas da área da Educação), mas quanto a currículo integrado, algumas pessoas, eu e alguns professores, ainda temos algumas dúvidas. E quando se desconhece, não tem segurança, não se pode aplicar aquilo, e acaba negando, né? Talvez, começar por formações sobre currículo integrado, pra

depois propor alguma coisa, porque eu também tenho dúvidas. Não me sinto seguro pra assessorá-los. Realmente, não me sinto (G4).

Dentro do próprio SAP, encontrei indicativos para iniciar o percurso formativo acerca do currículo integrado pelas integrantes do Setor. Apesar de suas experiências, graduações e pós-graduações, sentem que há uma lacuna a ser preenchida, referente ao tema. E, em seguida, sugere-se incluir os demais gestores no processo.

Acho que seria interessante iniciar uma formação, talvez, com o SAP. E incluir os coordenadores também. Acho que seria o ideal. (...) Eu acho que a formação não seria nem de COMO fazer isso, porque o como já está desenhado no PPC. Acho que deveria ser uma formação sobre o PORQUÊ disso, da importância do currículo integrado, para o tipo de cidadão a gente quer formar, que tipo de aluno a gente quer. (...) Dizer o objetivo da instituição, porque surgiu, sobre a Educação Profissional, o sentido do trabalho na formação humana, antes de tudo. Porque o como fazer, tá ali. Tem que perceber a importância, o objetivo daquilo pra poder realizar, antes de qualquer coisa. Os egressos são pessoas que vão atuar no mundo, que vão conviver. É isso. (G4).

Também as servidoras do SAP apontaram como desafio vencer a ausência de momentos presenciais para encontros de planejamentos, estudos, troca de informações sobre as ações que vem sendo realizadas por elas, avaliações e reflexões sobre o assessoramento pedagógico. Apesar de estarem em constante comunicação por e-mails e troca de mensagens pelo celular, dizem sentir falta desses momentos, como demonstram as declarações abaixo:

Acho que faria diferença uma frequência de encontros presenciais da equipe do SAP. Claro, que é bem difícil pra nós, a gente já tem toda uma organização semanal, pessoal. [...] Mas eu entendo que o encontro pessoal, de troca (por mais que a gente se comunique o tempo todo, de várias formas e compartilhando documentos, as vezes a gente não consegue ser bem entendido, como no presencial), a gente não pode abrir mão nunca, apesar de toas essas tecnologias. [...] Por isso, eu acho que o encontro presencial poderia colaborar, sim, no nosso trabalho. Eu posso compartilhar um documento, igual, mas eu acho que eu tenho que trocar uma ideia com vocês (G5).

Eu acho que o grupo de Whatsapp veio a calhar, porque a gente não tá conseguindo marcar um encontro presencial. [...] Mas ainda faltam encontros, sejam semanais, quinzenais. Falta isso. Até aquilo que a gente pensou, lá no início, do ano, da gente ter um momento pra nossa formação, da gente ler e estudar a legislação. Até pra gente ter mais segurança no trabalho. Eu acho que um turno de expediente interno, seria bom. [...] Por mais que a gente

tenha outras formas de comunicação, nada substitui o fato da gente sentar, conversar e avaliar o que foi feito e ver o que precisa ser feito. Pode ser a cada 15 dias ou, se a gente ver que não vai ser preciso, pode ser uma vez por mês, porque agora, a gente não tem nenhum dia, né? [...] Seria um dia inteiro que ficaríamos juntas, renderia bastante (G4).

Outro apontamento por entrevistados, foi a burocracia, como sendo um fator que dificulta o trabalho docente e de gestão dos cursos. Apesar de não ser um empecilho ao currículo integrado, visto que não impede que haja um planejamento conjunto entre os docentes, pode inviabilizar projetos de ensino que cumpram um papel integrador nos cursos, principalmente se dependerem de recursos financeiros para sua execução, por exemplo. Ou incorrer na demora de mudanças necessárias nos Planos de Curso, que poderiam melhor adequar o currículo às realidades dos *campi*. De acordo com os entrevistados:

Algumas questões burocráticas dificultam o trabalho. (...) Nesse sentido, eu acho que a burocracia, às vezes, mais atrapalha do que ajuda. (...) Mas aqui, tu precisa passar por todo um processo que te tranca. Tu vê que precisa fazer uma mudança no Plano do Curso, uma necessidade imediata, mas tem que passar por tanta coisa, que a gente acaba não fazendo. Tu sente aquela necessidade, lá na ponta, mas aí, o processo te impede de fazer. Às vezes, eu vejo que o processo está acima do resultado final, que no nosso caso, nosso produto é o aluno. (...) Se o processo não dá, tu descarta o processo e tenta outro. Aqui, tu não consegue resolver as coisas porque tu tá engessado num processo. E não consegue fazer tudo (G3).

(...) mas aí, tem aquele monte de burocracia de início de ano pra preencher. Então, essas coisas vão sobrecarregando. A gente ainda tá entendendo como é que tudo funciona, (...). Hoje, isso que me atrapalhou e que ainda me atrapalha porque eu tô me organizando. (...) Por exemplo, eu gostaria de tá fazendo um trabalho mais interdisciplinar, até porque, o currículo daqui já prevê essas questões. (...) E acaba faltando tempo pra isso. Não tenho tempo de sentar, de ver as demandas, de falar porque eu tenho que fazer isso, fazer aquilo (...) Então, o que atrapalha o meu desenvolvimento é isso (P8).

Dessa coisa de se envolver mais com a instituição mesmo. Aqui é tudo "burocratizado", né? Se tu quer desenvolver um projetinho, peça a benção pra esse, pra aquele e pra aquele outro, inscreva não sei onde e depois, desenvolva, se passar na avaliação do sistema. (...) mas por carga de atividades que o professor federal tem, embora dê menos aula, se envolve com projeto de pesquisa, projeto de extensão, é comissão A, B, C... é muito burocrático. E quando eu entrei, eu pensava em não levar serviço pra casa. E tu acaba levando (P5).

Entende-se o fato de que, em uma instituição pública, os processos burocráticos são necessários e até obrigatórios por lei. Mas poderiam ser restritos aos casos de gestão documental ou aquisição de bens e serviços. Com a expansão rápida

da Rede Federal de Educação Profissional, os processos burocráticos foram sendo implantados aos poucos, chegando ao ponto de hoje, não poderemos encaminhar alunos com dificuldades de aprendizagem à Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), sem ter que registrar, caso a caso, no Sistema da instituição. Realmente, é um fator que dificulta a permanência e o êxito dos estudantes no IFFAR *Campus* Alegrete.

Como próximo desafio, encontrado nas respostas, estão os relatos sobre a formação dos professores ser fragmentada em disciplinas e/ou áreas, já mostrado anteriormente. O desafio, neste caso, é superar esta deficiência pelo incentivo da prática cooperativa entre os docentes, desde o planejamento de aulas, até o desenvolvimento de projetos integradores, que se estenda por todo ano letivo e conte com a participação das coordenações de curso e grande parte do grupo de professores.

A integração curricular, esse é o grande desafio, do meu ponto de vista, porque todos nós falamos em integração, mas nós não somos interdisciplinares. Nós somos disciplinares. E isso, não é culpa de ninguém. Nós não viemos de uma formação interdisciplinar. Então, o professor da Química, não por culpa dele, nem pelo da Informática, mas por uma formação disciplinar, são desafiados a trabalharem de forma integrada. (...) Então, os nossos concursos, o nosso corpo docente, tem muita disciplinaridade. (...) E por que é um desafio? Porque nós começamos a ofertar algo novo. Em relação a todo sistema educacional brasileiro, é algo novo. Tu tinha formação de ensino médio e formação profissional, com os CEFETs e Escolas Agrotécnicas. Aí, surge essa ideia. E em que contexto? Em um contexto de professores se formando como bacharéis em universidades ou licenciados. (...) A minha formação é interdisciplinar. Então, eu conseguia conversar com outros professores. Não quer dizer que não aconteça, mas vai ser um grande desafio porque a gente sempre trabalhou dessa forma disciplinar, em caixas. E viemos pra oferta de cursos, que não são em caixas. Alguns professores conseguem enxergar, por suas práxis, algumas relações, mas isso vai muito da experiência. E se tu pega algum professor que trabalhou só uma disciplina, ele não enxerga. Culpa dele? Não. A formação dele não é pra isso. (...) Isso é um grande desafio! Isso é que é um problema de pesquisa! Currículo integrado é problema de pesquisa de tese de Doutorado! Porque ainda não teve solução. Depois que solucionou, não é mais tese. Acho que o currículo integrado ainda é problema de pesquisa. Ele é uma proposta que não tem, ainda, um ambiente adequado pra que ele atinja um melhor resultado. Nós não temos, ainda, um ambiente totalmente interdisciplinar pra atender. A gente consegue atender contornando muitas coisas (G3).

Realmente, “a ideia de currículo integrado é muito nova, ainda. É muito recente essa proposta” (G1). Assim, faz sentido quando o G3 diz ser tema para uma tese, pois todos esses desafios foram surgindo a partir da criação dos Institutos Federais e ainda não tivemos tempo suficiente para pesquisá-los, traçar caminhos e superá-los.

Na construção de um currículo, especialmente, de uma formação profissional, começa-se pela elaboração de um perfil desejável para os egressos. Como exemplo, uso um recorte de uma das entrevistas. Nele, um professor tenta explicar e justificar a necessidade de formar um profissional capacitado, não somente a executar com competência o que lhe for designado, mas também capaz de refletir criticamente para a resolução de situações-problema, que eventualmente, possam fazer parte de seu cotidiano, no mundo do trabalho.

A gente não quer um técnico que siga receita. A gente não quer que ele saiba como fazer só daquele jeito, dar só aquela quantidade de ração. E se ele mudar a ração ou se mudar o tipo de grão que você vai fornecer na ração? E aí, como é que vai recalcular? Vai continuar dando a mesma quantidade? Será que o ganho calórico aqui não vai ser menor e eu vou aumentar a quantidade de ração? E aí, eu não quero que ele espere ordens. Eu quero que ele consiga pensar, que ele consiga discutir. Então, eu quero que ele consiga integrar os conhecimentos (P8).

É preciso ter clareza e objetividade ao compor o perfil de nosso egresso, em todos os cursos, para que esteja de acordo com as propostas institucionais de modelo de sociedade a que se almeja, conforme sua Missão.

Além disso, dois gestores e um professor trouxeram o desafio de lidar com as pessoas como uma problemática para, entre outras coisas, por em prática o currículo integrado. Isto se evidencia quando dizem que cada um deve tomar pra si e cumprir com o seu papel na instituição, ocupar seu devido lugar nessa teia organizacional, em que todos devem estar abertos e dispostos a se aproximar, dialogar, reconhecer que podem contribuir no trabalho dos colegas mas, principalmente, permitir que os colegas contribuam com o seu trabalho. Ou seja, pode se traçar qualquer estratégia, mas ela só terá efeito se houver empenho e disposição dos envolvidos em participar e fazer o currículo integrado acontecer. Seguem alguns exemplos:

O trabalho do ensino, no dia a dia, eu costumo dizer que, a parte técnica, o técnico do trabalho nosso, até como pedagógico, do didático-pedagógico, (...) eu não vejo como problema maior. A grande questão que eu vejo é: as pessoas e o como lidar com as pessoas e com a demanda, e com as suas insatisfações e os seus problemas (...). Mas esse também não é o maior dos problemas. É quando tu sabe que as coisas tem que acontecer, lá na ponta, e não acontecem, porque as pessoas que estão lá, muitas vezes, ou não fazem porque não estão dispostas, ou não fazem porque, talvez, não tenham subsídios suficientes pra fazer e demandem da gente. Mas me angustia não ver as coisas acontecerem (G1).

(...) É muito mais do que isso, ser docente. É tu te comprometer com coisas que, às vezes, tu nem acha que são da tua alçada, mas elas são da tua alçada: comparecer nas reuniões, discutir, comparecer numa formação pedagógica, ouvir o que o outro tem pra falar, vai te ajudar, tu vai crescer, discutir com teus colegas sobre os processos daqui de dentro, tudo! Eu acho que isso faz a gente ser um bom docente na instituição. Não só a sala de aula (G2).

Eu acho que, talvez, eu só não sei dizer como fazer, mas o SAP se aproximar mais dos professores. E tu só consegue te aproximar de quem tá aberto. (...) Pra quê? Pra que se enxerguem dentro da mesma equipe. Agora, como fazer essa aproximação, eu realmente não consigo pensar em algo. Porque falta de reunião, de curso, de formação, não é o caso. Realmente, eu me pergunto como que seria possível. Mas eu acho que, se houvesse essa maior aproximação, de entender... mas o problema é que as pessoas não gostam de conselhos. Não é de conselhos, mas de observações em relação ao seu trabalho. Eu também não gosto. (...) É autocrítica, é ser humilde, de dizer que a gente tá em processo de construção, sempre. Eu não sei, eu acho que tem que chamar o psicólogo do campus, porque é um pouco dos “egos”, né, do tipo “eu sou a detentora”, “eu sou a professora”, “quem manda sou eu”. E cada um tem um pouco disso, eu também tenho. Mas, eu sei respeitar, eu sei o meu limite de entendimento (G7).

Por último, mas um dos mais relevantes desafios a serem enfrentados, para a integração curricular nos cursos técnicos é a permanência do quadro de professores. Em três entrevistas com professores e duas com gestores surgiu essa constatação, fazendo menção à rotatividade intensa de professores no IFFAR Campus Alegre. É outro fenômeno que se encontra naturalizado no *campus*. A cada chegada de um novo grupo, já é esperado que parte dele não chegue ao final de seu período de estágio probatório, ainda em Alegre.

Vejamos algumas falas sobre isso:

Tem esse trânsito muito grande também, que eu não havia comentado. O trânsito é um problema, até pra desenvolver um trabalho em conjunto. Então, hoje, a gente tenta desenvolver contigo, mas amanhã, tu já tá noutro campus. Também vejo isso como um ponto negativo, no IF. E aquela máxima, de que a pessoa já chega de costas, hoje, eu já tô acreditando (P5).

(...) é um implicativo pra se construir qualquer trabalho sólido, aqui, essa variabilidade do quadro docente. Essa instabilidade, assim dizendo. Não se cria um quadro de quem vai ficar. Ficam 1, 2 anos e tá indo embora. Claro, que isso faz parte, mas aqui, na peculiaridade do campus Alegre, eu acho que é um dos que mais saem, dos que mais tem fluxo, troca de professores, não tenha dúvida. E isso é um implicativo pra se criar um grupo de trabalho, amadurecer um trabalho, inclusive. (...) Até inicia, mas não tem a continuidade e o amadurecimento do trabalho. E isso, eu já sinalizo que é um implicativo pra se criar um grupo de estudos e de trabalho, que possa vir a discutir currículo, isso eu já vejo como um grande implicativo (P7).

Certamente, eu não venho com aquele pensamento de ir embora daqui, como a maioria dos professores tem, né? Eu acho que eu preciso retribuir a oportunidade que eu recebi. (...) Eu não pediria remoção porque eu acho que

foi aqui que surgiu a vaga e é aqui que eu devo retribuir essa oportunidade (P4).

O campus é muito dinâmico. O nosso corpo docente se modifica a todo momento, todo semestre a gente tem novos docentes. Então, não tem como manter um bom relacionamento com todos, porque aqueles que a gente se aproxima mais, acabam indo embora (G4).

Quero dizer é que nosso corpo docente, não só docente mas também os técnico-administrativos, é muito volátil, muito instável, a todo o momento a gente tem colegas entrando e colegas saindo. A rotatividade de colegas servidores é muito grande aqui. (...) E eu percebo que isso, para nós, aqui, é muito difícil, com essa descontinuidade de sistematizar o trabalho com um grupo, sobre uma questão, agora, e depois, como eu vou reunir este mesmo grupo de novo, para dar uma sequência nessa formação, nesses encaminhamentos... se o nosso grupo está a toda hora mudando? A nossa rotatividade é muito intensa e eu acho que isso compromete muito o nosso trabalho (G5).

Entendo que seja este o desafio de maior complexidade para superar, pois envolvem fatores além do controle da gestão do Ensino, ou mesmo do *campus*, ou do SAP. A rotatividade é motivada por questões pessoais dos servidores, nas quais não há como interferir. Geralmente, envolvem questões familiares ou adaptação a rotina em uma nova cidade. Há que se conviver com este fato, não negá-lo, e buscar afetar-se o menos possível.

Mas, como fazer? Como evitar que estes desafios limitem e impeçam a integração curricular? Alguns caminhos são sugeridos no próximo capítulo, que traz as conclusões e os aspectos que caracterizariam uma plataforma de educação continuada aos servidores do IFFAR Campus Alegrete.

7 CONCLUSÕES E PRODUTO FINAL

Neste último capítulo da pesquisa, inicialmente, retomo o problema do qual partiu minha investigação, que é identificar as possibilidades e limites que se apresentam para a organização e desenvolvimento de um trabalho conjunto entre corpo docente e Setor de Assessoria Pedagógica, para a integração curricular efetiva. Desde aí, tracei como objetivo geral compreender em que medida a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica poderia contribuir para essa viabilização do currículo integrado, nos cursos da Educação Básica do IFFAR *Campus Alegrete*, para que pudesse subsidiar a construção de uma proposta de produto eficaz para esse contexto.

Ao propor uma formação que vise a integração curricular em cursos técnicos de nível médio é preciso ter em mente que a integração será entre saberes e práticas, cujos conteúdos de conhecimentos gerais, trabalhados em disciplinas de áreas básicas do ensino médio, devem estar relacionados a conteúdos de conhecimentos técnicos específicos de uma formação profissional. Mas não é só em torno de disciplinas que gira a integração curricular. Antes de ter uma metodologia integrada, um currículo, para ser integrado, deve partir de objetivos integrados, entre o profissional que formamos e o modelo de sociedade que queremos.

Ao idealizarmos um perfil de egresso dos cursos técnicos que ofertamos, urge aproximarmos este ideal, impresso nos PPCs e PDI, da realidade da sala de aula, onde se encontram os sujeitos protagonistas de toda intenção e ação curricular: professores e alunos. Nisto, encontra-se o objetivo da elaboração de uma formação de professores sobre currículo integrado, que é de ressaltar, prioritariamente, as razões para se ofertar um curso profissionalizante integrado ao do Ensino Médio. A eterna dicotomia entre educação para a classe trabalhadora e educação para a elite pode ser muito diminuída nesta forma de oferta.

Se pensarmos que, cerca de 40% de nossos estudantes¹³ são socialmente vulneráveis, necessitando de auxílios e bolsas para permanecerem matriculados e frequentando os cursos técnicos, a integração curricular é a chance de qualificar a formação de nível médio que recebem. Para equiparar as oportunidades na vida dessas pessoas, em relação àquelas oriundas de famílias com melhores condições

¹³ De acordo com informação da Coordenação de Assistência Estudantil do *Campus Alegrete*.

socioeconômicas, a educação em turno integral, ofertada pelo IFFAR, se aproxima do que é ofertado na rede privada de educação básica, em Alegrete, com opções de aulas extracurriculares que incluem o estudo de línguas, esportes e artes. Sabemos das dificuldades que enfrenta a rede pública estadual para oportunizar as mesmas condições aos estudantes carentes.

Então, as constatações apresentadas, aqui, elaboradas a partir das respostas às entrevistas, denunciam um assessoramento pedagógico que é distante dos professores, portanto, sendo o primeiro fator limitante para a integração curricular. Entretanto, é bem próximo aos estudantes, num trabalho conjunto com o Setor de Psicologia e, reconhecidamente pró-ativo em suas ações que visam a permanência com êxito desses estudantes. O SAP também assessora a DE e a CGE, sempre que necessário, levando orientações quanto a procedimentos pedagógicos e se mantendo, junto com a gestão, atualizada quanto a normatizações do Ensino.

Esse distanciamento do corpo docente aumenta quando, por exemplo, a coordenação do curso não vê necessidade do SAP participar de reuniões do curso, como as de Colegiado. O motivo parece mais ser de desconhecimento da função do SAP do que, deliberadamente, impedir sua participação nesses momentos de decisão.

Aliás, o desconhecimento da função do SAP entra como segundo fator limitante para a integração curricular. Está disseminada entre muitos professores, principalmente, aqueles com mais de 5 anos de IFFAR, enquanto que, com os recém-chegados, o diálogo com o SAP é mais fluido e ocorre com facilidade. O trabalho do SAP só é visto e acompanhado pelos professores que chegaram no *campus* há menos de dois anos.

Entendo que essa proximidade, com os professores que assumiram recentemente, se deu ao reformularmos o Setor, quando passamos para o regime de 30 horas semanais e extinguímos o trabalho fragmentado por atribuições ou por cursos, como foi entre os anos 2009-2017, mais ou menos. Aqueles que conheceram o SAP dividido, ainda carregam essa imagem, associando cada uma de nós a um tipo específico de rotina.

Um outro fator que limita a integração curricular é a própria falta de clareza quanto às concepções apresentadas pelo grupo gestor e grupo de professores acerca do que entendem por currículo integrado. Entre este último grupo, as concepções ficam mais próximas de metodologias interdisciplinares, focando no trabalho com

conteúdos que coincidem entre as disciplinas. O currículo integrado, de fato, integra conhecimentos, tanto entre áreas distintas quanto entre áreas afins, mas não pode ser resumido a isso. O currículo integrado deve remeter a uma visão social, política, econômica e cultural global. Entre o grupo de gestores, surgiram falas que demonstram ter essa consciência, embora não se tenha bem elaborada uma concepção do que seja currículo integrado, mas sim, do que ele deve conter em sua prática.

São muitos os limites postos no caminho da integração curricular. Além do distanciamento entre SAP e professores, talvez pelo desconhecimento do trabalho do Setor, e falta de clareza nas concepções quanto ao que significa ofertar cursos de currículo integrado, o SAP necessita superar um desafio interno, que é construir e cumprir com uma agenda de encontros entre suas integrantes, para discutirem e compartilharem suas rotinas individuais e planejar uma rotina para o Setor.

Assim como faltam esses momentos de integração entre o SAP, também falta diálogo entre os professores, seja por falta de iniciativa da gestão em reuni-los com esse propósito, seja por falta de iniciativa pessoal e individual. O fato de lidarmos com pessoas nos coloca em uma posição passiva, por exemplo, quando dependemos da intenção de outras pessoas para pensar e agir. Em um grupo, se um indivíduo não age conforme lhe cabe, é provável que outro indivíduo assuma o que já é seu e o que é do outro, para que o trabalho siga seu curso, sem maiores danos. O descompromisso de alguns é mais um limite à integração curricular, pois compromete não só a qualidade do trabalho, mas as relações no ambiente de trabalho.

Em algumas falas, esse comportamento foi explicado pela formação disciplinar que têm a maioria dos professores. Nesses casos, o descompromisso é involuntário, visto que, supostamente, não há base para a construção de um trabalho de integração curricular, sobre uma visão disciplinar, totalmente compartimentada da Educação.

Passando para questões de ordem técnico-organizacional, encontramos como limites à integração curricular, a inconstância do quadro de professores do *Campus* Alegrete e a burocracia inevitável do serviço público. No primeiro, encontramos as mais variadas causas para este fenômeno, sendo independentes de qualquer forma de gerir o *campus* ou o assessoramento pedagógico que recebem. São casos bem pontuais e particulares, que incluem tanto docentes quanto TAEs. O que mais se observa são servidores que, mesmo tendo prestado concurso para o *Campus* Alegrete do IFFAR, já têm planejada sua estratégia para conseguir ficar o mais próximo

possível de sua cidade natal e/ou de familiares. Mas também acontece de, por não se adaptarem na comunidade local, desejam de seguir suas carreiras em outro lugar. Como eu disse, quando se trabalha com pessoas, como é o caso da Educação, as imprevisibilidades superam as certezas.

No segundo caso, foi mencionado sobre os entraves burocráticos, em que processos pedagógicos estão vinculados e dependentes de trâmites entre coordenações e diretorias, tornando moroso o desenvolvimento do trabalho docente. O prejuízo impacta na vida acadêmica do estudante, correndo-se sério risco de aumentar os índices de evasão ou retenção.

Entre todos estes fatores limitantes, não se pode negar que eles estão no caminho para a integração curricular, como desafios a serem superados. Mas quais seriam as possibilidades que se apresentam como contribuição do Setor de Assessoria Pedagógica, sendo este um facilitador da integração curricular? Já que o SAP está incumbido de proporcionar formação continuada para o corpo docente, entendo que essas possibilidades ficam melhor organizadas e explicitadas na próxima sessão, que expõe os aspectos que caracterizam uma plataforma de educação continuada aos professores do *campus*, buscando discutir e firmar uma linha metodológica que norteará as práticas, viabilizando qualitativamente a educação básica integrada ao currículo da educação profissionalizante.

7.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZAM UMA PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DO *CAMPUS*, VIABILIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA AO CURRÍCULO PROFISSIONALIZANTE

Para identificar os aspectos que caracterizam uma plataforma de educação continuada aos professores do *campus*, buscando discutir e firmar uma linha metodológica que norteará as práticas, viabilizando qualitativamente a educação básica integrada ao currículo da educação profissionalizante, devemos observar todos os limites que foram pautados aqui, nos itens anteriores. São eles: a) distanciamento entre SAP e corpo docente; b) desconhecimento das funções do SAP, dentro do Ensino; c) falta de clareza nas concepções sobre currículo integrado, por parte de professores e gestores; d) ausência de encontros entre as integrantes do SAP para planejamento e ações do Setor; e) ausência de encontros entre os professores para

planejamento de atividades integradas; f) descompromisso de alguns com sua rotina de trabalho, incluindo a proposta institucional de currículo integrado; g) formação disciplinar dos professores; h) inconstância do quadro de professores; i) burocracia.

Primeiro, é preciso dar atenção ao SAP, como Setor que tem a atribuição de “promover ações de estímulo, apoio, formação e qualificação do corpo docente no campo didático-pedagógico”, além de “incentivar, orientar e promover o ensino integrado”¹⁴, como já vimos. Ora, se o SAP deve promover formações aos docentes para viabilizar o currículo integrado, deve se preparar antes, investindo em uma formação própria.

Seguem algumas possibilidades quanto ao papel do SAP, para superar os limites apontados durante a pesquisa:

- Recepção aos professores novos – pensando em aproximar o SAP do corpo docente, entende-se que, ao criar vínculos com os professores que estão chegando na instituição, na acolhida inicial, facilita a criação de uma cultura de aliar o SAP à rotina docente, como sendo a referência de apoio e assessoramento pedagógico, dentro do *campus*. Fortalecendo os laços, talvez, o SAP poderia ter influência na imagem que os professores têm da instituição, facilitando sua adaptação e futuramente, repensarem sua decisão de partirem para outros locais. A gestão do Ensino, incluindo o SAP, deve investir em um programa de recepção aos professores novos, semestralmente. Esta proposta possibilita superar o primeiro e o oitavo fatores limitantes apresentados (*a* e *h*).

- Conhecendo o SAP – durante os encontros de formação, coordenados pela gestão do Ensino e SAP, poderia ser pautada uma introdução ao organograma do *campus* Alegrete, visando esclarecer quais as responsabilidades que competem a cada Diretoria, Coordenação e Setor, predominantemente, àqueles que pertencem ao Ensino, como o SAP. Não a título de prestar contas, mas para informar aos professores como a rede de apoio ao trabalho docente se relaciona entre si e com os professores. Esta proposta possibilita superar o segundo fator limitante apresentado (*b*).

- Primeiro a Gestão – para que o SAP tenha condições de planejar e coordenar uma formação continuada sobre currículo integrado, é preciso que haja domínio do assunto por parte de suas integrantes. Além disso, iniciar a formação pelos gestores,

¹⁴ Portaria IFFar nº 0196/2018.

principalmente SAP e coordenações de curso, pode fortalecer os vínculos do grupo gestor, refletindo na diminuição do afastamento que existe, entre professores com mais tempo de IFFAR e o Setor. Dessa forma, também mantém a sequência de formações a um grupo menos volátil, que permanecerá junto por um tempo mínimo de dois anos, enquanto durar o mandato do coordenador. E neste período, SAP, coordenações de curso, DE e CGE permanecem na formação continuada dos professores que chegam ao *campus* e dos que já estão em atividade há mais tempo. Esta proposta possibilita superar o primeiro, o terceiro e o oitavo fator limitante apresentados (*a, c e h*).

- Conhecendo a Educação Profissional – entendemos que o currículo integrado é parte de uma política pública maior que, ao proporcionar educação de nível médio em cursos profissionalizantes, busca minimizar a dicotomia histórica entre educação para a elite e educação para trabalhadores. Antes de discutirmos métodos de ensino interdisciplinar, é necessário formarmos uma concepção de educação profissional no Brasil, para, então, explorarmos as concepções sobre currículo integrado. Esta proposta possibilita superar o terceiro fator limitante apresentado (*c*).

- Expediente interno - para que o SAP possa planejar uma ação voltada para formação continuada dos professores do *campus*, é necessário que seja previsto um tempo, dentro das escalas das servidoras, para encontros presenciais, em regime de expediente interno. O SAP, junto com a DE e a CGE precisam acordar sobre a duração, frequência, metodologia de estudos e o melhor dia da semana para esses encontros, que serão de formação, planejamento e avaliação das ações concluídas. Esta proposta possibilita superar o quarto fator limitante apresentado (*d*).

- Formação para os professores - uma vez vencida esta primeira etapa, o corpo docente precisa ter acesso à formação, para igualmente, ser apresentado à proposta metodológica da instituição, voltada para a integração curricular, formular a própria concepção de *currículo* e de *currículo integrado*, pautadas sobre as concepções que tem a instituição. Como foi apontado, alguns professores, por desmotivação ou desconhecimento acabam não participando das atividades propostas, como reuniões ou formações. Acredito que havendo uma convocação, da chefia, para os professores que atuam nos cursos técnicos integrados, inclusive os substitutos, o número de participantes pode aumentar em relação a outros momentos em que houve apenas um convite para os eventos. Esta proposta possibilita superar o terceiro, quinto e o sexto fatores limitantes apresentados (*c, e e f*).

- Adequando-se a realidade do IFFAR - como constatei durante a coleta de dados desta pesquisa, o número de professores substitutos que atuam nos cursos técnicos é equivalente a 50% do total e, em sua maioria, são bacharéis. Apesar de temporários, necessitam de atenção, por parte do SAP, já que se costuma mantê-los por um ano, em média, atuando na Educação Básica. Sem mencionar aqueles que são do quadro permanente, mas acabam migrando para a Reitoria, para outro *campus* ou outra instituição. É um grupo considerável de professores que estará dando aula para o nível médio e serão o público-alvo para receber a Formação Continuada, enquanto estiverem vinculados à instituição. Isto quer dizer que o formato da proposta deve levar em conta, além de uma formação pedagógica, a brevidade de suas permanências no *campus*, sem se tornar um programa muito extenso. Entendo que o ideal são formações anuais, com previsão de início, desenvolvimento e fechamento, ao final do ano letivo. Esta proposta possibilita superar o terceiro, o quinto, o sétimo e o oitavo fatores limitantes apresentados (*c, e, g e h*).

- Saindo do papel – vimos que não é apenas o currículo integrado que deve sair do papel e acontecer na prática. Alguns projetos de ensino poderiam assumir o papel integrador, dentro do cotidiano dos cursos técnicos, enquanto ainda temos dificuldades em integrar o currículo. Apontada como um dos fatores limitantes, os procedimentos excessivamente burocráticos impedem que sejam feitas melhorias nos cursos, de forma mais rápida e autônoma por parte dos *campi* do IFFAR. O SAP pouco pode interferir nesses procedimentos, além do que qualquer servidor pode, ao sugerir essas mudanças, sempre que os documentos institucionais estiverem abertos para consulta e construção coletiva. A burocracia no serviço público não é de ordem pedagógica, mas administrativa. Esta proposta remete-se ao nono fator limitante apresentado (*i*).

Além dessas propostas, organizadas com o objetivo de orientar o trabalho do SAP quanto às formas de superar ou diminuir os efeitos que tem, cada uma dessas limitações, no exercício da integração curricular, cabe sinalizar, também a importância de manter uma proposta simples, exequível com baixo ou nenhum custo, valorizando conhecimento compartilhado entre servidores do próprio *Campus* Alegrete.

Entendo serem estas as possibilidades e limites que se apresentaram para a organização e desenvolvimento de um trabalho conjunto entre corpo docente e Setor de Assessoria Pedagógica para a integração curricular efetiva nos cursos profissionalizantes de nível médio do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Alegrete.

Gostaria de registrar também, que com esta pesquisa, acredito ter dado um primeiro passo em direção aos professores, no sentido de aproximação, de abrandar as defesas que temos uns contra os outros. Quando o gravador era desligado, ouvi o reconhecimento do meu trabalho aparecer, quando agradeciam pela oportunidade em colaborar e, principalmente, de poder falar. É muito importante ser ouvido.

Mesmo que a entrevista tivesse uma direção a ser seguida, vejo que os colegas docentes sentiram que uma janela se abriu e eles puderam me mostrar um pouco do que pensam e sentem a respeito do próprio trabalho, da instituição e, sim, do Setor de Assessoria Pedagógica também. Entendo a recusa dos colegas que não se sentiram seguros em ser entrevistados por uma pesquisadora que fazia parte do objeto de pesquisa. Entretanto, foram momentos de grande valor para a pesquisa, mas principalmente, para meu trabalho neste Setor, que continuará acontecendo, nos próximos dias e anos (assim espero!).

Penso que, a imersão como pesquisadora, na própria realidade de trabalho, foi uma experiência única, que valeu o esforço e os riscos que todos corremos, ao nos expormos um pouco mais, diante daqueles com quem não dividimos nada além de um cumprimento nos corredores ou uma sala de reuniões, eventualmente. A partir das perspectivas desses sujeitos, tão diretamente envolvidos, pude traçar um caminho por onde eu, no SAP, procurarei seguir, agora. E, é claro, que espero contribuir para o aprimoramento do trabalho do Setor de Assessoria Pedagógica, em direção à integração curricular dos cursos técnicos de nível médio, ofertados no IFFAR *Campus* Alegrete.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**: Curitiba. n. 63, p. 103-117, Jan./Mar. 2017.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLO, I. M.; PENNA M. G. de O. O Papel do Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**: Curitiba. Edição Especial. N 1. P. 69-86. Jun 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 2 ed. Lisboa (Portugal): Dinalivro, 2004.

BRASIL. NOTÍCIAS IF FARROUPILHA. **IFFar comemora 10 anos em 2018**. Santa Maria, nov. 2017. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/6699-iffar-comemora-10-anos-em-2018>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira. **Dicionário Período Colonial**. Brasília, nov. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. LDB [livro eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2 ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. <https://www.lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em 09 jan. 2019.

CASTANON, G. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada** - Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DARIVA, N., BENETTI, C. Formação docente e experiência: possibilidades para pensar o outro e a diferença. **Eventos Pedagógicos**, 7, jun. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2097/1778>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, M. A. SANTORO, A. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**: Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMES, C.; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: Saberes e Fazeres em Interlocução**. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

HERNÁNDEZ, F., et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Reitoria. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Santa Maria, 2009. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/7689/717df10d5e90fdc041775255ea475fcf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado**. Santa Maria, 2014. Disponível em:

<<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/251/0d329232e6fdc69a45fd1e7cb3388d52>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/8604/07b6e125f2d140214571a4f424e8f1fd>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica** - Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2017.

MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília. V. 95. N. 241, p. 609-635, Set./Dez. 2014.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MOURA, D. H. A Relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

NEVES, B. M. **O Ensino Médio Integrado no Contexto da Mundialização do Capital**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2009.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. in: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 117, out./dez. 2011. Acessado em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120. Jun. 2008.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos Construindo suas Identidades: entre a descrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 2017.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RAMOS, M. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, mai. 2008. Disponível em: <www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2014.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

VICENTINI, P. P.; LUIGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa (Portugal): Educa, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (DE/CGE)

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORIA DE ENSINO (DE) E COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO (CGE) – 2 participantes

Procedimentos Iniciais:

1. Agendamento com as participantes:
 - Entrar em contato com as pessoas envolvidas e fazer o agendamento das entrevistas individuais;
 - No dia anterior às entrevistas, confirmar o agendamento.
2. Organização:
 - Preparar os materiais a serem utilizados nas entrevistas, como gravador, roteiro de questões e um caderno para registros.
3. Realização:
 - Informar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas;
 - Solicitar a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
 - Realização da entrevista.

Identificação e informações gerais das entrevistadas:

- Nome:
- Cargo/Função:
- Formação Inicial (Graduação):
- Data de ingresso no IFFAR:
- Tempo de exercício nesta Função no IFFAR Campus Alegrete:
- Carga Horária semanal:
- E-mail:

Entrevista:

- Data:
- Horário:
- Local:
- Duração:
- Materiais utilizados:

Quadro I - Como você descreve sua atuação no IFFar Campus Alegrete, considerando sua trajetória formativa, profissional e expectativas desde quando ingressou na instituição?

- Pós-graduação
 - Títulos
 - Áreas de pesquisa
 - Grupos de pesquisa
- Formação continuada
 - Temas?
 - Onde?
 - Quando?
 - Satisfatório?
- Experiências profissionais anteriores
 - Área de atuação?
 - Tempo de serviço?
 - Pública ou privada?
 - Por que a mudança?
- Atribuições da função que ocupa no momento

- Quais são?
- Em que diferem das atribuições de seu cargo original?
- O que mudaria?
- O que acrescentaria?
- O que retiraria?

Quadro II – Como se caracteriza o trabalho de gestão do ensino no IFFAR Campus Alegrete, quanto a sua estrutura, rotinas de planejamento e de realização do trabalho pedagógico, incluindo sua relação com chefias, demais Diretorias/Coordenações, setores subordinados e com os professores?

- Rotina
 - Individual?
 - Fatores que dificultam o trabalho?
 - Fatores que facilitam o trabalho?
 - Da DE/Da CGE?
- Equipe do Ensino
 - Quem são?
 - Como se articulam entre si?
 - DE e CGE?
 - DE/CGE e demais Diretorias/Coordenações do campus?
 - DE/CGE e professores?
 - DE/CGE e PROEN (Pró-Reitoria de Ensino)?
- Processos de planejamento e realização de ações
 - Interno (individual)?
 - Fatores que influenciam?
 - Externo (coletivo)?
 - Rotina de reuniões?
 - Tempos e espaços disponíveis?
 - Quem participa?
 - Qual é seu papel nesses momentos?
 - Prioridades do Ensino?
 - Fatores que influenciam?
 - O que você mudaria, se pudesse?

Quadro III – Considerando que o IFFAR oferta pelo menos 50% de suas vagas em cursos profissionalizantes de nível médio, e traz em sua proposta pedagógica a compreensão de currículo “como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição” (PDI 2014-2018), como você descreve a gestão do trabalho pedagógico nos cursos técnicos integrados do IFFAR Campus Alegrete?

- Planejamento
 - Com quem?
 - Quais eventos?
- Ações
 - Com quem?
 - Quais eventos?
- Sugestões
 - Alterar?
 - Manter?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (COORDENADORES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS)

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO – 2 participantes

Procedimentos Iniciais:

4. Agendamento com as participantes:
 - Entrar em contato com as pessoas envolvidas e fazer o agendamento das entrevistas individuais;
 - No dia anterior às entrevistas, confirmar o agendamento.
5. Organização:
 - Preparar os materiais a serem utilizados nas entrevistas, como gravador, roteiro de questões e um caderno para registros.
6. Realização:
 - Informar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas;
 - Solicitar a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
 - Realização da entrevista.

Identificação e informações gerais dos entrevistados:

- Nome:
- Cargo/Função:
- Formação Inicial (Graduação):
- Data de ingresso no IFFAR:
- Tempo de exercício nesta Função no IFFAR Campus Alegrete:
- Carga Horária semanal:
- E-mail:

Entrevista:

- Data:
- Horário:
- Local:
- Duração:
- Materiais utilizados:

Quadro I - Como você descreve sua atuação no IFFar Campus Alegrete, considerando sua trajetória formativa, profissional e expectativas desde quando ingressou na instituição?

- Pós-graduação
 - Títulos
 - Áreas de pesquisa
 - Grupos de pesquisa
- Formação continuada
 - Temas?
 - Onde?
 - Quando?
 - Formação pedagógica?
- Experiências profissionais anteriores
 - Área de atuação?
 - Tempo de serviço?
 - Pública ou privada?
 - Por que a mudança?
- Atribuições da função que ocupa no momento
 - Quais são?

- Em que diferem das atribuições de seu cargo original?

Quadro II – Como se caracteriza o trabalho de coordenação de curso no IFFAR Campus Alegrete, quanto a sua rotina de planejamento e de realização do trabalho pedagógico, incluindo sua relação com chefias, demais setores do Ensino e com os professores?

- Rotina
 - Individual?
 - Da Coordenação?
- Equipe
 - Quem são?
 - Coord. Substituto, setores, colegas?
 - Como se articulam entre si?
 - DE e CGE?
 - SAP
 - Professores do curso?
- Processos de planejamento e realização de ações
 - Individual
 - Suas aulas
 - Fatores que influenciam
 - Fatores que dificultam o trabalho?
 - Fatores que facilitam o trabalho?
 - O que mudaria?
 - O que acrescentaria?
 - O que retiraria?
 - Coletivo
 - Coordenação do curso
 - Rotina de reuniões?
 - Tempos e espaços disponíveis?
 - Quem participa?
 - Qual é seu papel nesses momentos?
 - Prioridades?
 - Fatores que influenciam?
- O que você mudaria, se pudesse?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO (SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA)

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA (SAP) – 2 participantes

Procedimentos Iniciais:

7. Agendamento com o Setor:
 - Entrar em contato com as pessoas envolvidas e fazer o agendamento das entrevistas individuais;
 - No dia anterior às entrevistas, confirmar o agendamento.
8. Organização:
 - Preparar os materiais a serem utilizados nas entrevistas, como gravador, roteiro de questões e um caderno para registros.
9. Realização:
 - Informar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas;
 - Solicitar a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
 - Realização da entrevista.

Identificação e informações gerais das entrevistadas:

- Nome:
- Cargo:
- Formação Inicial (Graduação):
- Data de ingresso no IFFAR:
- Tempo de exercício no SAP do IFFAR Campus Alegrete:
- Carga Horária semanal:
- E-mail:

Entrevista:

- Data:
- Horário:
- Local:
- Duração:
- Materiais utilizados:

Quadro I – Como você descreve sua atuação no SAP do IFFar Campus Alegrete, considerando sua trajetória formativa, profissional e expectativas desde quando ingressou na instituição?

- Pós-graduação
 - Títulos
 - Áreas de pesquisa
 - Grupos de pesquisa
- Formação continuada
 - Temas?
 - Onde?
 - Quando?
 - Satisfatório?
- Experiências profissionais anteriores
 - Área de atuação?
 - Tempo de serviço?
 - Pública ou privada?
 - Por que a mudança?

- Atribuições no IFFAR Campus Alegrete
 - Quais são?
 - O que mudaria?

Quadro II – Como se caracteriza o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), quanto a sua estrutura, rotinas de planejamento e de realização do trabalho pedagógico vinculado ao Ensino, incluindo sua relação com as chefias, com outros setores e com os professores?

- Rotina
 - Individual?
 - Do setor?
 - Fatores que dificultam o trabalho?
 - Fatores que facilitam o trabalho?
 - O que mudaria?
- Equipe do Ensino
 - Quem são?
 - Como se articulam entre si?
 - Como se articulam ao SAP?
- Processos de planejamento
 - Interno
 - Individual?
 - Coletivo (do SAP)?
 - Reuniões?
 - Externo
 - Com as chefias DE/CGE?
 - Com demais setores da equipe do ensino?
 - Com os professores?
- Realização de ações
 - Interno
 - Individual?
 - Coletivo (do SAP)?
 - Externo
 - Com as chefias DE/CGE?
 - Com demais setores da equipe do ensino?
 - Com os professores?

Quadro III – Considerando que o IFFAR oferta pelo menos 50% de suas vagas em cursos profissionalizantes de nível médio, e traz em sua proposta pedagógica a compreensão de currículo “como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição” (PDI 2014-2018), como você descreve a gestão do trabalho pedagógico nos cursos técnicos integrados do IFFAR Campus Alegrete?

- Planejamento e ações
 - Quem planeja os cursos?
 - Que formas de integração curricular são planejadas?
 - Como ocorre esse planejamento?
 - Quem coordena?
- Qual a participação do SAP nesses processos?
 - Como você avalia essa participação?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS – 21 participantes

Procedimentos Iniciais:

10. Agendamento com as participantes:

- Entrar em contato com as pessoas envolvidas e fazer o agendamento das entrevistas individuais;
- No dia anterior às entrevistas, confirmar o agendamento.

11. Organização:

- Preparar os materiais a serem utilizados nas entrevistas, como gravador, roteiro de questões e um caderno para registros.

12. Realização:

- Informar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas;
- Solicitar a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Realização da entrevista.

Identificação e informações gerais dos entrevistados:

- Nome:
- Cargo/Função:
- Formação Inicial (Graduação):
- Data de ingresso no IFFAR:
- Tempo de exercício nesta Função no IFFAR Campus Alegrete:
- Carga Horária semanal:
- E-mail:

Entrevista:

- Data:
- Horário:
- Local:
- Duração:
- Materiais utilizados:

Quadro I - Como você descreve sua atuação no IFFar Campus Alegrete, considerando sua trajetória formativa, profissional e expectativas desde quando ingressou na instituição?

- Pós-graduação
 - Títulos
 - Áreas de pesquisa
 - Grupos de pesquisa
- Formação continuada
 - Temas?
 - Onde?
 - Quando?
 - Formação pedagógica?
- Experiências profissionais anteriores
 - Área de atuação?
 - Tempo de serviço?
 - Pública ou privada?
 - Por que a mudança?

Quadro II – Como se caracteriza o trabalho docente no IFFAR Campus Alegrete, quanto a sua rotina de planejamento e de realização do trabalho pedagógico, incluindo sua relação com

chefias (Coordenações de curso, DE e CGE), setores do Ensino e com os demais professores?

- Rotina
 - Em quais cursos atua?
- Equipe do Ensino
 - Quem são?
 - Como se articulam entre si?
 - Com DE e CGE?
 - Com a Coordenação do curso?
 - Com SAP?
 - Com outros professores do curso?
- Processos de planejamento e realização de ações
 - Fatores que dificultam o trabalho?
 - Fatores que facilitam o trabalho?
 - O que mudaria?
 - O que acrescentaria?
 - O que retiraria?

- Quadro III – Considerando que o IFFAR oferta pelo menos 50% de suas vagas em cursos profissionalizantes de nível médio, e traz em sua proposta pedagógica a compreensão de currículo “como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição” (PDI 2014-2018), como você descreve o trabalho pedagógico nos cursos técnicos integrados do IFFAR Campus Alegrete?

ANEXO A – ORGANOGRAMA DO ENSINO DO IFFAR *CAMPUS ALEGRETE*