



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *Campus Olinda*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – ProfEPT**

LUCIANA BARBOSA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Olinda

2021

LUCIANA BARBOSA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos

Olinda

2021

S586p Silva, Luciana Barbosa da.
Planejamento curricular do Ensino Médio Integrado: atuação do pedagogo nesse processo. / Luciana Barbosa da Silva. – Olinda, PE: O autor, 2021.
144 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profep/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação – Pedagogos. 2. Prática Docente. 3. Planejamento Curricular. 4. Ensino Médio Integrado. I. Santos, Edlamar Oliveira dos (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.10 CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



LUCIANA BARBOSA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 01/03/2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Orientadora

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Souza
Instituto Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



LUCIANA BARBOSA DA SILVA

**PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATUAÇÃO
DO PEDAGOGO NESSE PROCESSO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 01/03/2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Orientadora

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Souza
Instituto Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha)*

A Deus, por seu amor infinito e pela bênção de ter conseguido realizar este mestrado.

A minha família, por ser meu refúgio.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, pela força durante a realização do mestrado.

À Ana Cláudia, minha companheira de viagem e de curso, uma amiga que Deus colocou em meu caminho para compartilhar essa jornada.

A minha vizinha, Elisanna e sua família, pelo acolhimento, cuidados e incentivos.

À Márcia, por estar junto a mim, dando forças desde o início do curso.

À Anielle, amiga, psicóloga, pela escuta atenta das minhas angústias e inquietações ao longo da jornada, sempre motivando a seguir em frente.

À Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos, por ser uma orientadora maravilhosa, paciente, compreensiva, motivadora, que me acolheu e apoiou durante todo o percurso.

Às professoras Bernardina e Lucinalva, membros da banca avaliadora desta pesquisa, por suas contribuições.

À Rafaella Albuquerque, pela ajuda em algumas das etapas dessa construção.

Aos meus amigos da turma 2018.2 do ProfEPT, gratidão pelo companheirismo. Aos professores da turma 2018.2, gratidão por aulas tão proveitosas e construtivas.

Agradeço também, à equipe do IFPE – *Campus* Caruaru, pelo consentimento em realizar a pesquisa, pela colaboração e participação nas várias etapas.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do EMI enquanto elemento constituinte da prática docente. Embasando o referencial teórico, tivemos autores como Libâneo (2010), Pinto (2011) e Franco (2016), quando tratamos acerca do pedagogo; Araujo e Frigotto (2005), Ciavatta (2005) e Ramos (2017), ao falarmos sobre Ensino Médio Integrado; Sacristan (2000), Silva (2010) e Vasconcellos (2000), ao discorrermos sobre planejamento curricular, e Freire (2006), Melo (2014) e Souza (2006), ao desenvolvermos a temática da prática docente. Possui uma abordagem de natureza qualitativa, utilizando como procedimentos a revisão de literatura e análise de documentos. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes do Ensino Médio Integrado e com as pedagogas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* Caruaru, que, devido ao contexto pandêmico da Covid-19, ocorreu de forma virtual. Para o processo de análise e interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os dados da pesquisa revelaram as atividades que o pedagogo desenvolve na instituição, bem como a percepção que os docentes têm acerca do trabalho desse profissional. Os achados denotaram também que os docentes compreendem como necessária a participação do pedagogo no planejamento curricular e que este tem contribuições a dar para o desenvolvimento desse processo, o qual tem implicações sobre a prática docente. Por fim, a partir dos dados da pesquisa, foi elaborado um produto educacional, a cartilha intitulada “Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado: atuação do pedagogo nesse processo”, com o objetivo de socializar as ações e contribuições do Pedagogo para o processo de Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado e as repercussões deste na organização da prática docente. A mesma tem como público-alvo docentes e pedagogos e apresenta como elementos estruturantes: o papel do pedagogo na instituição e sua participação no processo de planejamento curricular, a organização desse processo, os desafios que podem surgir e a relação entre planejamento curricular e prática docente. A cartilha foi avaliada pelos sujeitos participantes da pesquisa e validada pela banca examinadora.

Palavras-chave: Pedagogo. Planejamento Curricular. Ensino Médio Integrado. Prática Docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand the contributions of the pedagogue to the curricular planning process of the EMI as a constituent element of teaching practice. Basing the theoretical framework, we had authors such as Libâneo (2010), Pinto (2011) and Franco (2016), when we deal with the pedagogue; Araujo and Frigotto (2005), Ciavatta (2005) and Ramos (2017), when we talk about Integrated High School; Sacristan (2000), Silva (2010) and Vasconcellos (2000), when we discuss curriculum planning, and Freire (2006), Melo (2014) and Souza (2006), when we develop the theme of teaching practice. It has a qualitative approach, using as procedures the literature review and document analysis. Data collection occurred from the application of questionnaires and semi-structured interviews with integrated high school teachers and with the pedagogues of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco - Campus Caruaru, that due to the pandemic context of COVID19, occurred virtually. For the data analysis and interpretation process, we used the content analysis by Bardin (1977). The research data revealed the activities that the pedagogue develops in the institution, as well as the perception that the teachers have about the work of this professional. The findings also denoted that teachers understand as necessary the pedagogue participation in curriculum planning and that he has contributions to make to the development of this process, which has implications for teaching practice. Finally, from the survey data, an educational product was elaborated, the booklet entitled "Curriculum Planning of Integrated High School: the pedagogue's performance in this process", with the objective of socializing Pedagogue's actions and contributions to the Curricular Planning process Integrated High School and its repercussions on the organization of teaching practice. It has as its target audience teachers and pedagogues and presents as structuring elements: the pedagogue role in the institution and its participation in the curricular planning process, the organization of this process, the challenges that may arise and the relationship between curricular planning and teaching practice. The booklet was evaluated by the subjects participating in the research and validated by the examining board.

Keywords: Pedagogue. Curricular Planning. Integrated High School. Teaching Practice.

LISTA DE TABELA E QUADRO

Tabela 1 - Tempo de atuação dos docentes no <i>campus</i> Caruaru.....	65
Quadro 1 - Código de identificação dos sujeitos da pesquisa	66

LISTA DE SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFs	Institutos Federais
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAI	Organização Acadêmica Institucional
ONGs	Organizações não governamentais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político-pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RIC	Regimento Interno Caruaru
RIFP	Regimento Interno do Fórum de Pedagogia
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O PEDAGOGO NÃO DOCENTE E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	18
2.1	O pedagogo atuando na função não docente e as demandas do contexto escolar	18
2.2	Processos de formação do pedagogo: especialista ou docente?	25
2.3	Atuação do pedagogo nos Institutos Federais	34
3	PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	47
3.1	Contribuições do pedagogo para constituição do currículo do EMI	47
3.2	A prática docente e suas demandas quanto ao desenvolvimento do currículo integrado	56
4	METODOLOGIA.....	63
4.1	Tipo de pesquisa.....	63
4.2	O campo de pesquisa	64
4.3	Os sujeitos da pesquisa	65
4.4	Procedimentos e técnicas de pesquisa	67
4.5	Análise de dados.....	69
5	A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O TRABALHO DO PEDAGOGO E O PLANEJAMENTO CURRICULAR DO EMI	71
5.1	Atuação do pedagogo no IFPE - campus Caruaru: reflexões/percepções sobre sua prática	71
5.2	Contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular e as repercussões deste na organização da prática docente	79
5.2.1	Organização do processo de planejamento curricular	80
5.2.2	Contribuições do pedagogo na mediação da relação entre planejamento curricular e prática docente.....	84
6	PRODUTO - PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NESSE PROCESSO.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - DOCENTES.....	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES	111
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS.....	112
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL - DOCENTES.....	113
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – PEDAGOGAS.....	114
APÊNDICE F – PRODUTO	115

1 INTRODUÇÃO

Os egressos do curso de Pedagogia têm diferentes possibilidades de atuação no campo profissional, podendo desenvolver suas atividades em espaços escolares ou não. E mesmo dentro das escolas, o pedagogo pode desempenhar funções como docente, coordenador, supervisor ou gestor, por exemplo. Isso porque formar profissionais para funções distintas é uma realidade que se faz presente neste curso desde sua criação, que por tempos preparou docentes e também especialistas, o que provocou debates em diferentes momentos de sua trajetória.

Um dos elementos de debate, que destacamos, direcionava-se à qual deveria ser a base do curso de Pedagogia, que, para movimentos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), deveria ser a docência, mas, por outro lado, estudiosos como Pimenta e Libâneo (2011) posicionavam-se contrários a isso, por defenderem que essa visão era simplista e reducionista. A docência prevaleceu como base do curso, mas isso não significou dizer que ele só formaria docentes, pois, conforme a legislação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu Art. 64, evidenciam-se multifunções para o pedagogo, visto que o curso de pedagogia forma profissionais para atuar em funções na educação básica como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

A atuação em diferentes segmentos escolares é possível mediante uma formação que lhe proporcione construir habilidades e conhecimentos acerca do campo educacional, desenvolver maneiras de aplicá-los, participar deste e realizar pesquisas sobre ele. Estes aspectos são retratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), que trazem em seu Art. 3º, parágrafo único, elementos centrais para a formação do pedagogo. Contudo, essa perspectiva de formação vem sofrendo um processo de desconstrução a partir de ações políticas e legislações recentes, como, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que apresenta novas diretrizes para formação inicial de professores e também institui a Base Nacional Comum de formação inicial para professores da educação básica, a BNC-formação, a partir da qual se propõe uma revisão das DCNP/2006. As propostas da atual resolução se distanciam das construídas por instituições educacionais e movimentos civis organizados, os quais manifestam seu desacordo e se mobilizam em movimentos de resistência.

Destacamos que as mudanças propostas quanto à formação não se direcionam apenas ao curso de Pedagogia, mas a todas as licenciaturas, o que nos faz refletir sobre os impactos

destas mudanças no campo educacional, que, no contexto atual de pandemia da Covid-19, iniciado no Brasil em março de 2020 e que se estende até o presente momento, tem evidenciado ainda mais suas fragilidades.

Entretanto, no momento ainda podemos dizer o pedagogo é um profissional formado para lidar com diferentes demandas educacionais e que neste estudo tratou-se das atividades que ele realiza dentro dos espaços escolares na função não docente, atuando como um articulador das práticas pedagógicas que permeiam as várias instâncias das instituições, bem como assessorando pedagogicamente os diferentes atores que as compõem. Um trabalho que se mostra importante para a promoção de uma educação que tem como premissa formar cidadãos atuantes em sua realidade. Desse modo “a presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população” (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

Destacamos que a atuação do pedagogo pode ocorrer nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, bem como no ensino superior. Desse modo, pelo fato de a pesquisadora ser pedagoga, tendo experiência como docente e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, portanto, conhecedora das atribuições e dos desafios que o pedagogo escolar enfrenta na sua rotina em um destes níveis, bem como em virtude do ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, surge nesta a curiosidade de investigar o trabalho deste profissional na modalidade: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI), ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs foram criados em 2008, a partir da Lei nº 11.892/2008, e podem oferecer cursos do Ensino Médio à Pós-graduação (*Latu e Stricto sensu*). São instituições com autonomia financeira e pedagógica, que buscam integrar os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, oferecendo cursos que visam o desenvolvimento não só dos estudantes, mas também promover a melhoria do local em que estão inseridos. Além disso, seguem a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, os IFs apresentam-se como espaços de inovação, especialmente em relação à proposta político-pedagógica, cujo modelo de escola evidencia a luta pela democracia e por uma sociedade justa, por meio de uma formação humana e emancipadora, que possibilita a intervenção na realidade quando assim se fizer necessário (PACHECO, 2010).

Para colaborar com o desenvolvimento de sua proposta educacional, os IFs contam com o trabalho do pedagogo, o qual faz parte do quadro de técnicos administrativos. As atividades desse profissional mantêm relação com as de pedagogos que atuam como coordenadores escolares, mas também guardam especificidades devido à modalidade de ensino

que abarcam - a Educação Profissional e Tecnológica. Sobre o trabalho desses profissionais nos IFs, Brandt *et al.* (2014) nos dizem que eles acompanham as atividades educativas no intuito de orientar e primar pela qualidade destas, o que requer deles conhecimento das legislações que regem a educação, ter uma base teórica, habilidade de planejar, trabalhar em equipe, interagir com as pessoas e envolver-se na elaboração dos documentos que organizam/direcionam o pedagógico da instituição.

Percebemos que o trabalho desse profissional é bastante amplo e que requer conhecimentos referentes à área em que atuam, assim como trabalhar em parceria com os demais sujeitos, buscando o desenvolvimento pedagógico da instituição.

No caso da EPT, o pedagogo tem uma contribuição importante no processo de acompanhamento das atividades de ensino e aprendizagem dos diferentes cursos ofertados pelos IFs e dentre eles está o EMI, o qual tem como proposta a integração entre a formação geral e a técnica profissional, visando à superação do ensino dual, no qual se preparavam os jovens para dar prosseguimento aos estudos ou para o mercado de trabalho, a primeira destinada a classes sociais com maior poder aquisitivo e a outra para classe trabalhadora. Desse modo, o EMI busca uma formação humana integral dos sujeitos, na perspectiva de serem autônomos e capazes de atuar no meio social, tendo o trabalho como princípio educativo, em suas dimensões ontológica e histórica (RAMOS, 2005).

Assim, pela relevância que esta etapa de ensino tem na vida de tantos jovens é que decidimos por direcionar nosso olhar para ela, cientes de que para desenvolver um ensino com as perspectivas apresentadas, demandam-se currículos condizentes com o que se propõe enquanto integração, que, na concepção de Santomé (1998, p. 112), é o termo “[...] mais adequado para ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”.

Enfatizamos que para ser um curso integrado, não basta apenas juntar as disciplinas de ambas as áreas de formação, pois, como afirmam Araujo e Frigotto (2015), o ensino integrado tem como proposta pedagógica uma formação inteira, que possibilite o desenvolvimento físico e intelectual do sujeito, entendendo-a como um direito de todos.

Desse modo, compreendemos que construir o currículo do EMI demanda um planejamento, o qual contempla momentos de discussão, socialização de ideias, concepções e propostas de diferentes sujeitos, pois este precisa ser feito na coletividade. Entre estes sujeitos está o pedagogo, que em virtude dos conhecimentos que detém acerca de temáticas educacionais, entre elas o currículo, bem como de aspectos pedagógicos de modo geral, sua

participação mostra-se necessária nesse processo e suas contribuições podem favorecer a oferta de uma educação de qualidade.

Além disso, o currículo elaborado será também vivenciado pelos sujeitos, uma vez que não é uma construção feita apenas para cumprir protocolos, pois, como nos diz Sacristan (2000, p. 16) “O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor”.

Compreendemos, assim, que o currículo também é constituído a partir do entrelaçamento das diversas práticas pedagógicas, bem como que este orienta o desenvolvimento destas na instituição, entre as quais está a prática docente, que, segundo Melo (2014), tem como função específica ensinar. Considerando, então, a importância do planejamento curricular para o desenvolvimento dos cursos do EMI, trazemos neste estudo discussões acerca de como o pedagogo pode contribuir para esse processo.

Destarte, os aspectos apresentados conduzem a nossa questão de pesquisa, pois, conforme Minayo (2009), toda a investigação parte de uma pergunta, um problema ou uma dúvida. Nesse sentido, temos como questionamento norteador: Quais as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do EMI enquanto elemento constituinte da prática docente?

Desse modo, temos como objetivo geral deste estudo: Compreender as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do EMI enquanto elemento constituinte da prática docente. E como objetivos específicos:

- Contextualizar o papel do pedagogo no espaço escolar, em especial no Instituto Federal;
- Compreender como se organiza o currículo do Ensino Médio Integrado;
- Identificar as contribuições do pedagogo do Instituto Federal para o processo de planejamento curricular, relacionando-as à organização da prática docente;
- Elaborar uma cartilha que sistematize e oriente as ações do pedagogo em relação ao processo de planejamento curricular do EMI e suas repercussões na organização da prática docente.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, ora apresentado, tratamos da Introdução, na qual contextualizamos a temática norteadora desta pesquisa. No segundo capítulo, intitulado: O pedagogo não docente e sua atuação no contexto escolar, abordamos o papel deste profissional na função não docente e as demandas do contexto em que trabalha, a formação no curso de Pedagogia, que durante sua trajetória formava

docentes, mas também especialistas, bem como tratamos da atuação do pedagogo nos Institutos Federais.

No terceiro capítulo, Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado, trazemos as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular desta etapa de ensino e também discorremos acerca da relação deste com a prática docente.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia do estudo, cujo método adotado foi o dialético, com abordagem qualitativa, e contemplamos também o campo em que o trabalho foi desenvolvido, os sujeitos que fizeram parte do processo, os procedimentos e técnicas utilizados e a análise de dados.

O quinto capítulo traz os resultados dos dados coletados, os quais foram divididos em duas grandes categorias: Atuação do pedagogo no IFPE - *campus* Caruaru: reflexões/percepções sobre sua prática, na qual os dados denotam que o pedagogo desenvolve atividades de acompanhamento e assessoramento pedagógico, formativas e burocráticas, e que ainda existem paradigmas a serem quebrados em relação ao trabalho deste profissional, como, por exemplo, o entendimento que suas ações são apenas de ordem burocrática ou a visão deste como supervisor - fiscalizador, e também constatou-se que aspectos relacionais entre pedagogos e docentes podem ser melhorados. A segunda categoria diz respeito às Contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular e as repercussões deste na organização da prática docente, cuja análise nos mostra como o processo de planejamento curricular ocorre na instituição, a percepção docente de que o pedagogo tem contribuições a dar a esse processo, o que repercute na prática docente.

No sexto capítulo, apresentamos o produto educacional, a forma como ocorreu a construção deste, a participação dos sujeitos nesse processo, a sua testagem e avaliação. Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais.

2 O PEDAGOGO NÃO DOCENTE E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo de fundamentação teórica, tratamos inicialmente acerca de quem é o pedagogo e as atividades que este profissional desenvolve no cenário educacional quando atua na função não docente, trazendo também considerações a respeito do processo de formação desse profissional.

De forma mais específica, discorreremos sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais, relacionando suas atividades às especificidades destes espaços, bem como da etapa de ensino da qual nos detivemos neste estudo - o EMI.

2.1 O pedagogo atuando na função não docente e as demandas do contexto escolar

As instituições escolares da contemporaneidade possuem um cenário bastante dinâmico e complexo, o qual envolve diferentes sujeitos e processos educacionais. Esses referidos processos estão relacionados ao planejamento, às estratégias metodológicas, ao currículo, relacionamentos interpessoais, avaliações, ensino-aprendizagem, atendimento docente/discente, formação, entre outros.

Diante dessa dinamicidade, percebe-se a necessidade de profissionais que possam fazer as articulações e mediações para o bom desenvolvimento das práticas no âmbito escolar, contribuindo para a oferta de uma educação de qualidade. Dentre estes profissionais destacamos o pedagogo, compreendendo-o conforme a definição de Libâneo (2010, p. 52), o qual considera que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Por meio dessa citação, percebemos que há diversidade quanto aos segmentos e campos de atuação deste profissional, visto que práticas educativas podem ser desenvolvidas em diferentes espaços. Outro aspecto que podemos destacar é que o trabalho do pedagogo tem por finalidade a formação dos sujeitos numa perspectiva humanística.

Sobre práticas educativas, Melo (2014) nos fala destas como relacionadas às práticas sociais, de modo que podem ter ou não uma finalidade mais explícita, sendo este um fator que difere práticas educativas de práticas pedagógicas. Para melhor compreensão destas, trazemos Franco (2015, p. 604), pois segundo a autora:

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Entendemos que ambas as práticas permeiam o espaço escolar, sendo um diferencial entre as duas, a intencionalidade e finalidade coexistentes nas práticas pedagógicas, cujas ações têm sentido, são planejadas e com objetivos claros, que transpõem o contexto em que ocorrem, uma vez que buscam a transformação social. Desse modo, o conceito de prática pedagógica não se limita às questões imediatas do ensino e por isso requer ser entendido também como prática social imbuída de valor axiológico (SANTOS, 2010).

O pedagogo pode, então, desenvolver tanto práticas pedagógicas quanto práticas educativas, trabalhar em diferentes setores das instituições escolares, bem como em espaços não escolares. Como exemplos podemos citar empresas, hospitais, sindicatos e organizações não governamentais (ONGs). No ambiente escolar, ele pode desenvolver o trabalho como docente, exercendo suas atividades diretamente na sala de aula ou não docente, atuando na função de coordenação, gestão, orientação educacional, supervisão ou administração escolar, as quais recebem direcionamentos diferentes. Aqui, trataremos do pedagogo em sua atuação não docente, como um articulador das práticas pedagógicas. Essa função recebe diferentes denominações, como: pedagogo, pedagogo escolar, coordenador ou supervisor pedagógico (PINTO, 2011a).

Diante disto, trazemos a prática desses profissionais enquanto práxis, em virtude de suas ações serem dotadas de intencionalidade. O pedagogo não é um mero executor de tarefas, ele tem ciência dos motivos que o movem a realizar determinada atividade. Para além disso, sua prática precisa ser revista, refletida e redirecionada, quando se fizer necessário. Assim, percebemos que a prática enquanto práxis apresenta-se como necessária no contexto escolar, não se limitando apenas à prática do pedagogo. Deste modo, “cabará à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios” (FRANCO, 2008, p. 126). O pedagogo pode, então, ser um agente que contribui para mudanças nas práticas dos diferentes sujeitos que compõem a instituição.

Também não podemos considerar a práxis restrita ao fazer dos sujeitos, a sua prática profissional, pois ela se aplica a outras instâncias da vida destes. Encontramos consonância com este pensamento nas palavras de Franco (2015, p. 606), ao destacar “que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las”, uma vez que

lhe possibilita refletir, por exemplo, sobre seus objetivos pessoais, profissionais, suas metas de vida.

Souza (2006, p. 28, grifos do autor) também apresenta considerações sobre práxis, em específico sobre práxis pedagógica e, conforme este autor:

*A **Práxis Pedagógica** são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica.*

Compreendemos, assim, que a práxis pedagógica pode envolver as diferentes práticas do contexto escolar, as quais são dotadas de intencionalidade, que têm objetivos a serem atingidos, que são reflexivas, além de estarem conectadas com aspectos sociais, culturais e históricos.

Quanto ao perfil do pedagogo, é possível dizer que não é algo estático, definido desde a sua criação, mas, sim, como um aspecto que foi e ainda vem se constituindo, atrelado a elementos de ordem econômica, social, política e ideológica. A forma como se constitui na atualidade faz referência à concepção que temos sobre escola, como espaço de formação de sujeitos conscientes, críticos e atuantes, e os profissionais que nela atuam, perpassando pelas relações que nela se estabelecem. Conforme Brzezinski (2012, p. 15),

[...] é possível reconhecer que o perfil identitário do Pedagogo contemporâneo vai se construindo nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas, surgindo do eu e torna-se nossa, porque passará a ser socialmente aceita, razão ainda da sua incompletude que requer maiores estudos e pesquisas.

A identidade dos pedagogos tem, desse modo, se constituído a partir de elementos que envolvem o ambiente escolar, a sociedade, o contexto histórico, as políticas educacionais, que juntos vão (re)configurando o perfil desses profissionais.

Tratando do pedagogo escolar, Pinto (2011a) nos diz que esse profissional participa dos processos educativos escolares em dois níveis distintos: no tocante ao processo de ensino e aprendizagem conduzidos pelo professor em sala de aula, cuja atuação deve ser no sentido de mediação, subsidiando as atividades docentes e discentes; e no que diz respeito à participação nos processos educativos que ocorrem fora do espaço de sala de aula, que pode ser de forma direta, quando atende e orienta alunos e pais de alunos, ou indiretamente, quando orienta funcionários sobre a dimensão educativa do trabalho desenvolvido junto aos alunos.

As atividades do pedagogo referem-se a aspectos relacionais (professor/aluno, professor/pedagogo, pedagogo/famílias), didáticos, metodológicos, administrativos, todos que se refiram ao pedagógico, presentes no cotidiano desse profissional. Às vezes, podem acontecer

situações que não correspondam diretamente as suas atribuições, que sejam mais específicas de gestão, por exemplo, mas nas quais ele precisa intervir, colaborando junto a outros sujeitos para solucioná-las.

Assim, como as demandas são bem diferenciadas, para que seu trabalho não fique sem um direcionamento, faz-se necessário planejá-lo. De acordo com Orsolon (2012a), o planejamento desse profissional pode ter duas dimensões: ética e política, sendo a primeira quando confere um sentido ao seu fazer, e a segunda ao remeter a este uma finalidade. Além de disso, durante esse processo o pedagogo manifesta os próprios valores e estrutura os conhecimentos que possibilitam desenvolver seus propósitos de ordem político-educacionais.

Destarte, ressaltamos a importância do planejamento das ações e, para isso, o pedagogo precisa partir da análise do contexto educacional em que está inserido, o que resultará em melhor direcionamento da sua prática cotidiana. Do mesmo modo, se faz necessário motivar os demais sujeitos a realizarem e a participarem de momentos coletivos de planejamento, sejam estes relacionados à construção da proposta pedagógica, ao currículo, a projetos interdisciplinares, aos elementos organizacionais que envolvam a instituição em sua totalidade, para que as ações correlatas à concepção e à execução possam ser planejadas na coletividade. Isso porque:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador (ORSOLON, 2012a, p. 19).

Desse modo, o trabalho coletivo apresenta-se como algo inerente à função do pedagogo e para que seu trabalho se desenvolva, é imprescindível articular-se com os diversos segmentos da instituição, primando sempre pelas construções coletivas.

Falando acerca da elaboração da proposta de trabalho destes profissionais, Almeida (2012) nos diz que é preciso selecionar alternativas correlatas ao que se pretende atingir, como realizará e quanto disso conseguiu atingir, partindo de três decisões: pensar sobre as modificações que sua proposta ocasionará; o que pretende fazer para atingir os objetivos; e o como saber se a proposta foi adequada, mediante avaliação dos objetivos e dos meios.

Isso nos remete à reflexão sobre o fazer cotidiano deste profissional, já que para isso precisa planejar, avaliar e reformular. O pedagogo precisa, então, organizar e estruturar seu trabalho, percebendo a escola em sua totalidade, evitando fragmentações em relação aos

aspectos pedagógicos e assim direcionando as ações para uma prática cada vez mais reflexiva, comprometida e efetiva.

As articulações que este profissional realiza são de fundamental importância para que o pedagógico da instituição caminhe com desenvoltura. Para isso, ele precisa estabelecer boas relações de trabalho com os sujeitos que dela fazem parte. Destacamos aqui os professores por seu vínculo mais direto com o pedagogo, com o qual, para além de boas relações, faz-se necessário estabelecer uma parceria de trabalho, visto que “a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola” (PLACCO, 2003, p. 95).

Em virtude dos conhecimentos que o pedagogo detém acerca do campo educacional, as mediações que realiza no pedagógico das escolas visam favorecer o aprimoramento das práticas, em especial as desempenhadas pelos docentes e para que isto ocorra, essa parceria apresenta-se como algo incipiente ao processo.

O aperfeiçoamento do trabalho pedagógico nas instituições, nos faz pensar acerca da importância da formação continuada para os professores. Esta é uma atividade que pode ser encaminhada pelo pedagogo escolar e a percebemos como necessária, uma vez que a formação continuada se configura como um espaço de confrontação dos conhecimentos, das crenças e valores que este profissional adquiriu e construiu em sua formação inicial, além de ser um espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica, podendo também ser oportunidade de ampliar e adquirir conhecimentos novos que contribuam na condução de seu trabalho (SANTOS, 2010). Pois os professores precisam estar preparados para desempenhar bem o seu ofício, tendo saberes de ordem teórico-prática, bem como ter conhecimento do contexto social em que atuam. Sobre a formação docente continuada, a LDB/96, no parágrafo único do Art. 62, informa que deve essa deve ser garantida aos profissionais da educação, em serviço ou em instituições de educação básica ou superior (BRASIL, 1996).

Para organizar encontros formativos condizentes com a realidade desses profissionais, o pedagogo pode realizar pesquisas entre os docentes, para saber quais temáticas eles desejam que sejam abordadas. Pensamos ser estes encontros oportunidades também de promover situações que levem os professores à reflexão sobre a prática, numa perspectiva de transformação desta, pois, se o que desejam é alcançar os objetivos educacionais, formando cidadãos comprometidos e emancipados, precisam-se de bons professores, comprometidos e que sejam apoiados pedagogicamente (BRANDT *et al.*, 2014).

É preciso salientar que as ações do pedagogo não visam interferir no trabalho do professor, no intuito de impor um método, uma forma específica de atuação ou regular suas

ações, mas no sentido de trazer contribuições de ordem teórico-práticas para melhorias no fazer docente. Isso pode acontecer a partir do diálogo, do planejar e construir juntos propostas de trabalho que atendam às demandas do professor e possam realmente ser implementadas em sala de aula. Assim, corroboramos com o pensamento de Orsolon (2012a, p. 22), segundo a qual:

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalho do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora [...].

Desse modo, ao pensar acerca dos meios de colaborar com o fazer do professor, o olhar do pedagogo não deve se direcionar apenas para a maneira como estes realizam o trabalho, é preciso levar em consideração fatores como as experiências e os interesses deste profissional.

Outro aspecto do trabalho do pedagogo é fazer parte dos processos consoantes ao currículo das instituições. A participação dele pode ocorrer em todas as etapas sejam elas de elaboração, de vivência, revisão, avaliação ou reformulação deste. Ressaltando a importância de o currículo ser uma construção coletiva.

Conforme Sacristan (2013, p. 20), o currículo “[...] se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas [...]” e uma vez que o pedagogo se configura como um articulador das diversas práticas desenvolvidas no âmbito escolar, percebemos o quanto a participação deste profissional se faz necessária na construção do currículo. Dessa maneira, o currículo apresenta-se como um importante elemento quando pensamos sobre educação, na escolarização dos sujeitos e no trabalho docente. Discorrendo sobre esta temática, Sacristan (2013, p. 23-24) afirma que:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.

Assim, pode-se dizer que o currículo ultrapassa os muros das escolas, por refletir e ser reflexo também de outros segmentos sociais. As perspectivas nele anunciadas não limitam-se a matérias ou disciplinas, sendo possível compreendê-lo, então, como um elemento norteador do que se pretende realizar e alcançar enquanto espaço de formação, construído conjuntamente, em que o saber de cada um se soma aos demais, para que se chegue a objetivos comuns. Desta forma, percebemos que mediar a construção/revisão de um currículo é uma atividade com certo

nível de complexidade, visto que este é cenário de disputas e de conflitos, o que requer do pedagogo estudos sobre o tema.

Não poderíamos deixar de trazer também considerações a respeito das atividades desenvolvidas pelo pedagogo junto aos alunos, pois, como afirma Pinto (2011b), o trabalho pedagógico que se desenvolve nas escolas destina-se aos alunos, sendo, portanto, necessário conhecê-los, de modo que o contato com as turmas também repercuta nas ações que este profissional realiza junto aos professores. Quanto às atribuições do coordenador junto aos alunos, Libâneo (2004, p. 223) destaca:

- Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma;
- Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestam maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas;
- Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.

No que tange à importância de estabelecer contato com os alunos, estende-se aqueles que respondem por eles, quando menores de idade, que são os pais ou responsáveis, visto que estes precisam acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos. Desse modo, o coordenador também é responsável por fazer o elo entre família e escola. Para Orsolon (2012b), a relação família-escola deve ser de parceria, assumindo juntos a educação das crianças, já que este é um projeto comum entre estas duas instâncias sociais e, portanto, deve pautar-se na confiança e na cumplicidade.

A participação da família na escola não está mais limitada ao recebimento de informações correlatas a resultados escolares ou à presença em reuniões, pois o atual modelo de gestão democrática das escolas públicas, instituído pela legislação vigente, abre espaço para que pais e membros da comunidade integrem as instâncias colegiadas como, por exemplo, os conselhos escolares. Assim, não restringimos a articulação do pedagogo apenas aos pais/responsáveis, seu contato também se estabelece com a comunidade. Pinto (2011b, p. 168) relata que “A partir do elo estabelecido entre escola-comunidade é que o pedagogo pode viabilizar o intercâmbio entre as experiências educativas praticadas pelos alunos fora da escola com as que acontecem dentro da escola”, pois a escola não é uma ilha, ao seu redor estão outras instâncias com as quais ela pode dialogar.

Diante dos elementos citados, compreendemos que os pedagogos são profissionais que buscam acompanhar o desenvolvimento social e estão atentos ao contexto do qual fazem parte, voltados, assim, a colaborar para os processos de transformação da realidade, favorecendo uma formação de crianças e jovens que não seja alienante, mas que os prepare efetivamente para serem cidadãos, pois, sendo conscientes de seus direitos, podem lutar por eles, por uma sociedade melhor.

Essas considerações coadunam com pensamento de Franco (2016, p. 19), ao pontuar como fundamental:

[...] ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.

Os pedagogos também são educadores, atuando numa função que requer destes que realizem articulações no âmbito escolar, na perspectiva de contribuir para práticas emancipatórias. Para atender a todas as demandas correlatas a seu trabalho, mostra-se necessário constante aperfeiçoamento por meio de estudos, participação em eventos, realização de leituras sobre o que se está produzindo em relação à educação, à troca de saberes e experiências com seus pares em encontros formativos, reuniões, dentre outras atividades que auxiliem na apropriação de conhecimentos, bem como desenvolvimento de habilidades consoantes ao seu fazer.

Contudo, é preciso destacar que um quantitativo significativo de pedagogos, ao iniciarem o exercício da profissão, possui apenas o curso de graduação e, desse modo, ressaltamos a importância que tem a formação inicial para esses profissionais. Destarte, discorreremos de forma concisa, no item a seguir, sobre a formação dos pedagogos.

2.2 Processos de formação do pedagogo: especialista ou docente?

A formação do pedagogo se dá por meio do curso de Pedagogia, que no Brasil teve sua trajetória marcada por construções, rupturas e reformulações curriculares que se estabeleceram em períodos históricos, considerando aspectos sociais, econômicos e políticos.

A criação do curso ocorreu na década de 1930, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que tratava da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Os pedagogos oriundos desses cursos podiam atuar como técnicos em educação, caso fizessem os três anos de bacharelado ou, se desejassem ser professores, teriam que cursar mais um ano,

correspondente à licenciatura. Segundo Saviani (1999), a categoria “técnicos de educação” tinha um sentido genérico, cujo significado coincidia com o “pedagogo generalista”.

Percebemos que o curso de Pedagogia já inicia promovendo uma formação dupla e distinta, a qual propunha mais ênfase à formação para um cargo técnico do que para direcionamento e preparação para docência. Encontramos conformidade com este pensamento em Brzezinsk (2011, p. 124), ao nos dizer que o bacharelado em Pedagogia seguia um caminho inverso dos outros bacharelados, pois “nos três anos em que os estudos deveriam ter por objeto a epistemologia da educação, estudavam-se generalidades sobre ciências auxiliares da educação e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de Didática da Pedagogia”. Ainda conforme esta autora, essa formação conferia ao pedagogo uma identidade ambivalente pela dicotomia teoria-prática e pelo fato de este poder ser um técnico, bem como ser um professor.

Logo, uma formação que preparava para mais de um segmento também tinha campo de atuação profissional distinto, pois, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 223):

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

Percebemos o modelo de três anos de bacharelado mais um de licenciatura, além de separar teoria e prática, apresenta uma indefinição quanto ao campo de atuação do pedagogo, não havendo uma especificidade deste para nenhuma das funções que esse profissional podia exercer. O que nos faz refletir sobre a qualidade da formação ofertada aos estudantes do curso, tendo em vista estas ambiguidades.

Segundo Saviani (2007a), esta estrutura “3+1” manteve-se até mesmo após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pois só com o Parecer 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, é que houve uma nova regulamentação do curso, o qual passa a ter obrigatoriamente quatro anos, o que inclui o bacharelado e a licenciatura, de forma que as disciplinas de ambos poderiam ser cursadas de forma concomitante, visto que, antes, primeiro concluía-se o bacharelado e só depois poderia cursar a licenciatura.

Esse fato nos leva a entender que não havia uma preocupação por parte dos órgãos responsáveis em promover mudanças na formação do pedagogo, visto que, praticamente, se manteve a estrutura inicial.

Ainda conforme Saviani (2007a), só a partir do Parecer CFE 252/1969, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, temos uma redefinição quanto ao currículo do curso de Pedagogia, que, como licenciatura, formaria professores primários, bem como especialistas para atuação na educação, a partir das habilitações em: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Assim, o pedagogo tornava-se professor ou especialista. Para Brzezinski (2011, p. 126-127, grifo da autora),

[...] as reformulações propostas para o curso de Pedagogia atenderam ao preceito legal de *treinar* pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica.

Ainda segundo esta autora, nesse período cogitava-se uma possível extinção do curso de pedagogia, com o argumento de que este não possuía conteúdo próprio. O cenário brasileiro era de ditadura militar (1964-1985), cuja economia estava subordinada às diretrizes do capitalismo, as quais se buscava aplicar também no campo educacional. Os encaminhamentos dados ao curso de Pedagogia estavam, então, embasados numa concepção de educação subordinada à lógica do mercado, em que as questões educativas foram praticamente reduzidas à dimensão técnica, deixando em segundo plano requisitos de embasamento científico (SAVIANI, 2007a). Assim, a formação ofertada pelo curso de Pedagogia deveria atender às necessidades impostas pelo governo ditatorial e pelo sistema econômico vigente.

Sobre a formação dos especialistas em educação, Ferreira (1994, p. 62, grifos da autora) nos diz que por meio das habilitações do curso de pedagogia concretizava-se a formação dos profissionais técnico-administrativos,

[...] entre elas a Supervisão Escolar (e não Educacional), para cumprir sua função de executora de diretrizes e decisões planejadas em outra instância, pelo desenvolvimento acurado de técnicas, procedimentos e processos de avaliação a serem aplicados no sistema.

Essa habilitação cabe destaque, pois até hoje é uma função ainda bastante presente no contexto escolar e, em alguns casos, em conformidade com o que se apresentava nesse período.

Esta autora traz, então, reflexões acerca de quem é o supervisor e de sua função dentro do espaço escolar, por isso distingue supervisão escolar e educacional, pois para ela a supervisão escolar era “uma inovação educacional de ordem política para atender à ideologia do sistema” (FERREIRA, 1994, p.72), no entanto, a supervisão poderia tomar outro direcionamento, pois se:

[...] a SUPERVISÃO se configurar como EDUCACIONAL, isto é, explicitamente, capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória,

libertadora, criativa, em todas as direções, pode-se considerá-la não uma DISFUNÇÃO, mas uma FUNÇÃO comprometida com a educação. (FERREIRA, 1994, p. 73, grifos da autora).

Sabemos que o que prevaleceu no período foi um modelo de supervisão como fiscalizador e controlador dos aspectos escolares, em virtude do autoritarismo por conta do governo militar e da desvalorização da educação e de seus profissionais. No entanto, movimentos organizados começaram a lutar por reformulações no campo da formação profissional dos educadores, por serem contrários ao caráter conteudista e tecnicista das políticas de formação do período, bem como lutavam pela retomada da democracia.

Assim, a década de 1980 foi um período de participação dos educadores em movimentos e eventos em prol da formação de educadores, como, por exemplo, o Movimento Nacional de Formação do Educador, pois “no plano nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226).

O movimento materializou-se a partir da 1ª Conferência Brasileira de Educação, no ano de 1980, quando foi criado o Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual se transformou três anos depois na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que veio a constituir a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope¹) (SAVIANI, 2007a).

A Anfope posicionava-se em defesa dos cursos de Pedagogia para que estes tivessem por base a docência e que houvesse uma base comum nacional para os cursos de licenciatura, entre estes o de Pedagogia. Além disso, discordavam das formações de educadores aligeiradas e técnicas que estavam autorizadas a funcionar e do fato de estas ocorrerem em instituições separadas das universidades.

Acerca da base comum nacional, encontramos esclarecimentos no documento final do II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, o qual apresenta o relato dos dois primeiros encontros ocorridos, nos quais a referida base foi elemento de debates e construções. De acordo com este documento, no segundo encontro chegou-se ao entendimento de que essa base era indispensável para reformulação dos currículos

¹ A Anfope, segundo seu estatuto, é uma "entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político-partidário, e independente em relação ao Estado" (Art.3o). Assim, a ANFOPE é uma associação que congrega "pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais de Educação" (Art. 4º) (BRZEZINSK, 1992, p. 76).

das licenciaturas e que a mesma abrangeria três dimensões: profissional, política e epistemológica, entendendo que:

[...] a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora (ANFOPE, 1986, n. p.).

Contudo, autores como Pimenta e Libâneo (2011) discordavam da docência como sendo a base do curso de pedagogia. Para Libâneo (2011), a base do curso de Pedagogia ser a docência é visão simplista e reducionista, visto que mesmo ocupando-se da formação escolar, de métodos e maneiras de ensinar, constitui-se como algo mais amplo, globalizante. O autor ainda complementa dizendo que a Pedagogia é “um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” (*ibidem*, p. 67). Apesar de haver posicionamentos distintos, manteve-se a docência como a base do curso de Pedagogia.

Podemos acrescentar que a luta do movimento não era apenas por aspectos correlatos a formação inicial, mas ao que a esta se relaciona, uma vez que:

Faz parte também dessa trajetória na luta pela formação a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 1999, p.19).

Percebemos que os desafios não estavam restritos ao curso de Pedagogia e a seus egressos, mas consoantes aos que compunham o contexto educacional como um todo, e, do mesmo modo, que a luta desses movimentos não era só pela formação dos educadores, mas pela qualidade da educação de maneira geral. Além do que, os desafios outrora apresentados não se encerraram, alguns perduram até os dias atuais, como a luta por reconhecimento, valorização profissional, condições efetivas de trabalho, melhores salários, educação de qualidade para todos, os quais ainda mobilizam educadores e sociedade civil.

Por isso, a importância de destacar ações como da Anfope, a qual continua desenvolvendo suas atividades na atualidade, em prol de uma formação de professores que atendam às demandas educacionais, sociais e não aos ditames de governantes políticos ou de modelos econômicos. Almeida (2008, p. 57), ao discorrer sobre Anfope, nos diz que:

Esta se caracteriza por uma histórica postura política de formação de professores, essencialmente no que se refere a investir num projeto de

formação educacional pública de qualidade e de um processo de profissionalização docente, baseado numa sólida formação teórica, sendo esse movimento caracterizado pela resistência a uma política neoliberal e privatista da educação.

A profissionalização docente tem repercussões diretas na qualidade da educação que se oferta nas instituições escolares, o que explica estar presente na pauta de reivindicações de movimentos, em alguns dos momentos da história do curso de Pedagogia no nosso país.

Outro episódio que merece destaque quando tratamos da formação do pedagogo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, embora pouco dela tenha sido fruto da produção dos educadores (SAVIANI, 2003). Com esta lei houve a possibilidade de mudanças no ensino superior.

Uma delas é a criação do Curso Normal Superior ofertado pelos Institutos Superiores de Educação, imposto pela LDB/96. A criação desse curso também é citada por Almeida (2008) e, segundo a autora, este fato trouxe a formação de professores para o centro de uma polêmica. Questionava-se a criação de um novo curso que também se destinava à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais, só que com o diferencial de não estar vinculado às instituições que já ofertavam esta formação.

A redação do artigo 64 da LDB/96 nos permite constatar que as funções exercidas por pedagogos não docentes também podem ocorrer a partir da formação em nível de pós-graduação, não sendo esta uma formação restrita ao curso de pedagogia. Brzezinski (2011) cita o conservadorismo presente no referido artigo como elemento suscitador das lutas do movimento dos educadores, em prol de um novo paradigma para o curso de Pedagogia, que considerasse os princípios da base comum nacional (uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, entre outros), mencionada no referido artigo. Assim,

É nesse contexto de reconfiguração do ensino superior brasileiro que se coloca o debate a respeito das novas diretrizes para o curso de pedagogia. Já na LDB (Lei nº 9.394/96) o problema ficou explicitado, quando essa lei criou o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63). Esse curso foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no art. 64, que diz que “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” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

As críticas se estabeleceram, então, porque a lei determinava que a formação de professores para atuação nos anos iniciais poderia ocorrer no curso Normal Superior e não

apenas no curso de Pedagogia, bem como mantinha a formação das especialidades do curso, mas não mais como habilitações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram, então, fruto de debates e de movimentos organizados. Sua homologação ocorreu a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006, fundamentada nos Pareceres: CNE/CP nº 005/2005 e nº 003/2006. O referido documento foi elaborado com base nas considerações e propostas das instituições de ensino superior, bem como de entidades relacionadas à educação após um demorado período de criação de propostas e reformulação destas. Por fim, a Resolução nº 1/2006, nos diz que:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 1).

De acordo com Brzezinsk (2011), as DCNP/2006 trazem uma ampliação com relação à formação e atuação do pedagogo, bem como definiram como base da formação deste profissional a docência, conforme a concepção proposta pela Anfope, e, respeitada essa base, a efetivação das diretrizes vem compelindo “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (*ibidem*, 2011, p. 123).

Apesar de as, então, habilitações do curso terem sido extintas, as diretrizes não apresentam um direcionamento uno para a atuação desse profissional, ele pode ser professor, mas também pode desempenhar outras funções, compreendendo que a formação recebida na graduação o torna apto a desenvolver atividades diversas. Em seu artigo 5º as DCNP (BRASIL, 2006, p. 2-3) descrevem em 16 incisos quais são as aptidões do pedagogo ao concluir o curso, dentre as quais destacamos:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

[...]

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - 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;

[...]

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Com estes incisos constata-se o quão amplo são as atividades do pedagogo, bem como revelam a necessidade de uma formação que realmente oportunize a estes profissionais desenvolverem ao longo do curso esta gama de habilidades, conhecimentos e competências, o que, conforme o documento supracitado, se viabiliza, pois o estudante de Pedagogia trabalhará com conhecimentos de ordem teórico e prática, cuja organização se fundamenta em princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

As DCNP/2006 possibilitaram avanços quanto à formação do pedagogo, mas, segundo Brzezinski (2011), também revelam pontos de retrocesso, como é o caso do artigo 14, por estar em consonância com o artigo 64 da LDB/96, uma vez que assevera a formação dos especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional, podendo ocorrer tanto na graduação em pedagogia quanto na pós-graduação.

Em sua análise sobre as diretrizes, Saviani (2007a, p. 127) nos fala de estar frente a um paradoxo:

[...] as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais,

étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais[...].

Esse excesso quanto aos acessórios consoantes às DCNP/2006 pode abrir espaço para a formatação de cursos de Pedagogia, cujos currículos não contemplam realmente a Pedagogia enquanto campo teórico-prático, evidenciado por Saviani (2007a).

Diante de novos paradigmas educacionais e da nova identidade(s) que vem se tecendo em relação ao egresso do curso de Pedagogia, bem como levando em consideração o modelo econômico do nosso país, uma sociedade capitalista, cujos interesses estão direcionados à obtenção de lucros, cabe a reflexão sobre de qual lado os pedagogos se colocam nos dias atuais. Saviani (2012) nos fala que essa sociedade tem classes sociais com interesses antagônicos e, desse modo, o papel do pedagogo é diferente, dependendo do lado em que ele se posiciona, se servindo aos interesses do capital ou a favor da classe trabalhadora, classe esta que coloca seus filhos para estudar, visando uma realidade futura diferente da sua, com condições melhores, fruto de uma formação que caminhe numa perspectiva emancipatória. Diante disto, Saviani (2012) coloca a educação enquanto ato político, uma vez que se posiciona na correlação de forças da sociedade na qual está inserida, e por isso pode servir às forças que lutam por perpetuação ou transformação da sociedade.

Desta maneira, cabe a cada pedagogo a liberdade de escolha quanto à direção de suas ações no contexto educacional, consciente da complexidade deste campo de atuação, pois, conforme afirma Franco (2016, p. 18):

Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, e é permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Os pedagogos podem, então, colaborar para promover uma formação para os estudantes que preze pela transformação da realidade, inculcando nestes sujeitos o desejo de mudança, o desenvolvimento da capacidade crítica e interventiva sobre a realidade, buscando extinguir os imperativos de dominação existentes.

Encontramos nas DCNP/2006 consonância com esta perspectiva de formação profissional, no entanto, novas legislações que tratam da formação dos professores da Educação Básica têm apresentado propostas de mudanças, as quais também repercutem na organização do curso de Pedagogia.

A mais recente é a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1), que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015².

Nas palavras de Lavoura *et. al* (2020, p. 572), “A análise apreendida é a de que as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo”. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, surge um processo de revisão das DCNP/2006, o qual se encontra em debate no momento atual.

A aceitação desta nova resolução tem sido pouca, o que tem mobilizado novamente a sociedade civil organizada e instituições educacionais em um movimento de resistência às prescrições deste documento e aos retrocessos quanto as conquistas democráticas no campo da educação. É preciso destacar também que o contexto pandêmico da Covid-19 tem evidenciado as necessidades deste campo, em nosso país, requerendo novas políticas na intenção de melhorá-lo, considerando diferentes perspectivas e não apenas interesses econômicos.

A partir do que foi apresentado, percebemos que, no momento atual, as discussões não são apenas quanto a formar pedagogos para serem docentes ou especialistas, mas a formação desse profissional de um modo geral, fato este que pode impactar seu campo de atuação, ainda bem amplo. É sobre um destes campos que discorreremos a seguir, ao tratarmos da atuação do pedagogo como técnico-administrativo dos Institutos Federais.

2.3 Atuação do pedagogo nos Institutos Federais

O papel do pedagogo vem sendo definido ao longo dos anos a partir de estudos e discussões, bem como devido às várias reformulações pelas quais o curso de Pedagogia passou, sendo, portanto, tema de pesquisas na área da educação. Contudo, o trabalho destes profissionais nos espaços de EPT, como por exemplo nos IFs, *locus* desta pesquisa, ainda é algo pouco explorado, fato constatado a partir do número discreto de produções encontradas ao realizarmos buscas em algumas plataformas digitais.

Na estrutura organizacional da Rede Federal de Ensino, o pedagogo faz parte do quadro de técnicos administrativos em educação, que, conforme nos dizem Lorenzet e Zitkoski (2017, p. 464) tem semelhança com o profissional da administração escolar e para estes autores

² Segundo Bazzo e Scheibe (2020) essa resolução possui um embasamento teórico e político que sintetiza os fundamentos da educação brasileira construído por educadores progressistas. Além desse aspecto, consideramos que as propostas desta resolução dialogavam melhor com as DCNP/2006.

“o conceito da administração escolar é amplo e envolve as perspectivas da legislação, do planejamento, da gestão, da coordenação e da avaliação dos processos educativos e da instituição”. Portanto, na função de pedagogo, técnico administrativo, estes profissionais têm um significativo conjunto de atividades a serem desenvolvidas.

O cargo de pedagogo seguia as orientações do Ofício Circular³ n° 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC, com especificações na Lei n° 11.091/2005 (disposições acerca do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnico-administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino) que sofreu alterações pela Lei n° 11.784/2008 (a qual dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo).

O ofício citado trazia um detalhamento das atividades do pedagogo, que apesar da denominação em que se enquadra – técnico administrativo, tem atribuições próximas às de um coordenador pedagógico, por isso trazemos aspectos de produções científicas correlatos à coordenação pedagógica. Dentre as atividades, destacamos o estudo de medidas para melhoria dos processos pedagógicos, a elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais, a participação na revisão dos currículos e na divulgação de atividades pedagógicas (BRASIL, 2005). Estas atividades tratam de eixos estruturantes do trabalho pedagógico dentro das instituições, os quais fizeram parte da formação inicial do pedagogo, ressaltando, assim, a importância deste profissional atuando nesses espaços.

Apesar de a descrição e caracterização do cargo trazerem bastante informações sobre o trabalho desse profissional, precisamos salientar que:

O trabalho como pedagoga/o não docente numa instituição de educação profissional vai muito além das descrições gerais, uma vez que ocorre dentro de um contexto, que apesar de ter um projeto macro de concepção, princípios e objetivos, lida cotidianamente com diversos sujeitos, práticas, compreensões, interpretações e contradições sobre educação (ANJOS, 2018, p. 79).

Um cenário de trabalho no qual coexistem particularidades e complexidades, com diferentes sujeitos e suas concepções de mundo e de educação reforça a importância de os pedagogos serem profissionais comprometidos com uma educação que busca a socialização dos conhecimentos, possibilitando uma formação mais humana, objetivando qualidade no ensino, construções estas realizadas no cotidiano, de forma conjunta.

Ofício Circular n° 15/2005 foi tornado sem efeito no ano de 2017 pelo Ofício-Circular n° 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, encaminhado às instituições federais de ensino. O novo

³ Consideramos pertinente apresentar este documento em virtude da descrição detalhada do cargo que trazia, pois mesmo tendo sido tornado sem efeito em 2017, em âmbito federal ainda não foi promulgado outro com características similares.

ofício orienta que estas precisam observar, a partir de então, a descrição dos cargos contida no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PU(CRCE) do Decreto nº 94.664 de 1987 (BRASIL, 2017). No entanto, não encontramos neste documento detalhes quanto à descrição dos cargos como havia no ofício nº15/2005. No artigo 20 do presente decreto consta apenas que os cargos e empregos de pessoal técnico-administrativo terão suas especificidades expedidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Tratando, então, da descrição das atividades constantes no ofício nº15/2005, percebemos que estas convergem com as considerações de Brandt *et al.* (2014, p. 73) acerca das atividades do pedagogo nos institutos:

O Pedagogo que atua na educação profissional precisa ter, além do conhecimento básico sobre a escola, conhecimento sobre a legislação que a rege e sobre o desenvolvimento humano, além de habilidades e competências, tais como: ser pesquisador da realidade escolar; ser capaz de fazer a releitura do seu cotidiano, de promover mudanças necessárias – enfatizando para isso o trabalho cooperativo, criando novos horizontes e possibilidades para a escola –, de abrir possibilidade de diálogo entre o grupo, de orientar seus colegas na construção coletiva da proposta pedagógica que dará identidade à escola; ter competência teórica para orientar o processo pedagógico na escola; enfim, ser articulador do processo pedagógico e da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Observa-se que são necessários mais que conhecimentos teóricos acerca do contexto escolar para o bom desempenho da função. Esse profissional precisa ser proativo, ter uma postura investigativa, estabelecer relações interpessoais, articular o trabalho pedagógico, ser solidário, entre outras características que contribuam para sua prática ser mais efetiva.

Ao pleitear o cargo de pedagogo em um IF, o egresso do curso de Pedagogia também tem suas atribuições direcionadas a partir do edital do concurso que realiza. Desse modo, ele ingressa na instituição ciente do trabalho que precisa realizar. Todavia, isso não é algo delimitado, pois o contexto com o qual se depara não é estático, está em constante renovação, o que requer estudo, preparo e atualizações para acompanhar não só as demandas internas, mas também as que competem ao campo social. Segundo Brandt *et al.* (2014, p. 68):

O pedagogo dos IFs executa a função de supervisão, com a proposta definida de organizar e sistematizar os diversos conhecimentos, saberes e princípios educativos advindos do processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir com a transformação de uma educação de melhor qualidade.

Contribuir para oferta de uma educação de qualidade revela a preocupação com o contexto social, com o desejo de termos cada vez mais cidadãos atuantes, críticos e transformadores, sendo formados em espaços escolares. Destaca-se que a supervisão é entendida aqui de forma reconfigurada, não mais como fiscalizadora das ações docentes. Assim,

“ao resignificar e revalorizar a supervisão, reconceitua-se, de modo a compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento coordenador” (RANGEL, 1999, p. 75). Uma ação supervisora, que favorece o diálogo entre os sujeitos e entre o contexto escolar e social.

Assim, o pedagogo do IF precisa ser um articulador dos processos pedagógicos procurando planejar suas ações de modo colaborativo, envolvendo os diferentes segmentos da instituição. Destacamos o aspecto da coletividade como algo extremamente importante e, desse modo, as ações não podem ser isoladas porque:

Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los (FRANCO, 2016, p. 27)

A atuação do pedagogo precisa estar em consonância com os princípios do *campus* que trabalha, os quais ele também contribui para serem instituídos junto com os demais sujeitos, quando constroem a proposta pedagógica. E, para que a instituição tenha êxito, todos precisam ser comprometidos, ter propósitos e ações que comungam com estes princípios. É preciso esclarecer que nem todos os *campi* possuem profissionais na função de pedagogo em seu quadro de funcionários, contudo em alguns destes espaços é possível encontrar mais de um profissional.

Para favorecer a discussão acerca da atuação dos pedagogos nos institutos, acreditamos ser pertinente caracterizar brevemente seu campo de trabalho. Os IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e atualmente são 38 institutos espalhados por todos os estados e o Distrito Federal, sendo que cada um integra uma estrutura de vários *campi*. Conforme a Lei nº 11.892/2008, que trata da criação dos IFs, cada *campi* é dotado de recursos próprios para investimento e custeio, autonomia esta que não se restringe ao financeiro, pois, conforme o parágrafo único do Artigo 1º desta lei, as instituições pertencentes à rede federal, com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Já no artigo 2º da lei da referida lei encontramos a seguinte redação:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Essa diversidade na oferta é um diferencial da rede, visto que uma mesma instituição pode abranger diferentes níveis e modalidades, que vão da educação básica, Ensino Médio, ao nível superior, em cursos de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), incluindo a modalidade de educação para jovens e adultos (Proeja) e a Educação a Distância (EaD). Isso diz da organização pedagógica desses espaços, que têm como base a verticalização do ensino, em que professores atuam nos diferentes níveis e modalidades, assim como os estudantes compartilham de todos espaços de que dispõem os institutos (PACHECO, 2010).

Esse processo de verticalização do ensino, em que docentes podem atuar em diferentes níveis e modalidades, nos faz perceber que a assessoria pedagógica a estes profissionais é uma necessidade para que eles consigam articular os saberes concernentes a cada situação de ensino. O pedagogo não tem uma formação específica para cada nível ou modalidade ofertada nos IFs, mas o curso de Pedagogia oferece a estes profissionais uma formação ampla referente a aspectos educativos, pedagógicos, sociais e psicológicos, pelo fato de a pedagogia ser uma ciência que estuda o fenômeno educativo como um todo e apesar de não adentrar nas especificidades quanto à educação profissional e tecnológica, possibilita a estes sujeitos embasamento para suas ações (CARVALHO, 2014). Ainda segundo esta autora, essas ações relacionam-se ao “Planejamento escolar, à avaliação e formação continuada, sendo o pedagogo um articulador que precisa estar sintonizado com a gestão do trabalho pedagógico desenvolvendo ações de parceria, articulação, informação, colaboração, orientação e diálogo” (*ibidem*, p. 70). Essas ações não são puramente técnicas, pois requerem características como sensibilidade, senso de cooperação, reflexividade e criticidade.

Quanto à formação continuada a ser desenvolvida no contexto escolar pelo pedagogo, revela-se como algo bastante necessário, uma vez que o corpo docente dos institutos apresenta uma parcela significativa de profissionais graduados não licenciados⁴, que, desse modo, não têm ou que ainda estão fazendo formação pedagógica. O que não quer dizer que estes exercem sua função de modo inadequado, mas, sim, que eles precisam de ajuda para o melhor desenvolvimento de alguns aspectos de sua prática. Portanto, as contribuições para o processo formativo em serviço dos docentes, solicita que o pedagogo tome o contexto escolar como base,

⁴ A atuação desses profissionais na EPT é possível, pois está em conformidade com o que apresentava a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Cabe salientar que esta foi revogada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa nova resolução assegura aos docentes em efetivo exercício, diferentes formas obter a certificação necessária para o exercício profissional na EPT (BRASIL, 2021).

procurando atender as demandas que nele surgem e que são consoantes à prática docente, favorecendo a reflexão e a transformação desta.

Pensando nos docentes que estão iniciando a carreira na EPT, oriundos da área técnica e por isso não possuem conhecimentos didáticos, compreensão metodológica, bem como conhecimentos referentes a abordagens sobre a aprendizagem, é necessário que os pedagogos os acolham e os insiram no contexto educativo, campo de teorias e práticas, bem como incentive-os a refletir sobre objetivos da sua atuação profissional (LORENZET; ZITKOSKI, 2017).

Considerando essa particularidade dos institutos, o pedagogo pode contribuir para a interação dos sujeitos, possibilitando momentos de estudos e reflexão conjunta e também auxiliando os docentes quanto a questões didático-pedagógicas, por estes trabalharem com realidades bem distintas. Por isso, no tocante à formação do pedagogo, é considerável que este profissional estude a educação de forma geral, que seja conhecedor das articulações existentes nos processos educativos que acontecem dentro e fora da escola (PINTO, 2011b).

Estudar o campo educacional colabora para o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, mas ressalta-se que os estudos também precisam ser em parte direcionados às especificidades da EPT, pois, para realizar as articulações dos processos pedagógicos, este profissional precisa estar bem fundamentado. Isso evidencia a necessidade de, em serviço, o pedagogo buscar reservar um tempo para dedicar-se a atividades intelectuais, que incluam estudar legislações e trabalhos científicos correlatos à educação, produzir textos científicos e materiais que possam dar suporte à prática pedagógica, bem como participar de eventos que difundem o conhecimento científico (BONFIM *et al.*, 2015).

Isto implica pensar também na formação continuada para o pedagogo, pois como qualquer outro profissional, ele também precisa dedicar-se aos estudos, atualizar-se, construir novos conhecimentos, uma vez que isso tem repercussões no seu fazer, pois profissionais mais preparados apresentam melhores condições para assessorar pedagogicamente o corpo docente em suas demandas.

Em 2010 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica criou o documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – Concepção e Diretrizes” e conforme este,

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010, p. 3).

Os institutos são, portanto, uma possibilidade de superação da dualidade do ensino, da dicotomia teoria/prática, uma vez que primam pela formação integral dos sujeitos, ressaltando aspectos como a equidade e a justiça social. Estes espaços formativos têm um modelo de ensino que dialoga com os conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos, sociais e do mundo do trabalho, valorizando a não fragmentação do conhecimento. (PINHEIRO, 2018).

Além disso, os IFs apresentam uma estrutura *multicampi* que evidenciam o atendimento das demandas da região na qual estão inseridos, fortalecendo a formação de sujeitos que sejam cientes de sua realidade social e com capacidade para intervir nela, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos. Esses aspectos são apresentados por Pacheco (2010, p. 13), ao nos dizer que:

A estrutura *multicampi* e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

A participação dos sujeitos envolvidos (comunidade escolar) na escolha de cursos também nos remete ao processo de democratização nos espaços escolares, o que contribui para o sentimento de pertença, além de favorecer a reflexão dos estudantes acerca das políticas públicas que podem e que precisam ser implementadas em sua localidade. No tocante a isto, “O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível.” (PACHECO, 2010, p. 24).

Diante disto, salientamos que o pedagogo assessora os diferentes sujeitos da instituição e entre estes está o corpo discente, pois conforme nos falam Lorenzet e Zitkoskiem (2017, p. 455, grifo dos autores) esse profissional “tanto se envolve com a equipe docente como com o grupo discente, uma vez que atua nessa “complexa teia de relações”, assessorando as demandas que surgem na instituição educativa.”. As demandas discentes são concernentes à organização de estudos, solicitações de documentos que requeiram parecer pedagógico, questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Para falarmos da atuação do pedagogo em relação ao Ensino Médio, é preciso primeiro lembrar que tivemos em nosso país, historicamente, um ensino dual, que formava para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento dos estudos – formações técnica e propedêutica,

cuja oferta não era facultada aos sujeitos, mas sim direcionada segundo a classe social a que pertenciam, cabendo a burguesia a formação propedêutica e ao filho do proletariado a formação técnica. Esse quadro se manteve por muito tempo no cenário nacional.

Houve ensaios quanto a superação dessa realidade, mas de fato, uma perspectiva de ensino destinado a todos, com unificação de uma formação científica e técnica só veio acontecer com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, pois a partir deste a educação profissional passa a ocorrer de forma articulada com o ensino médio, podendo ser

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

De acordo com o documento, em apenas uma das possibilidades ofertadas o ensino ocorre de forma integrada, apesar de ser definido que nas outras – concomitante e subsequente - os currículos dos cursos precisam dialogar, mesmo a parte profissional acontecendo separado da formação geral, ou seja, quando ocorre em instituições distintas.

No entanto, não podemos deixar de considerar que a articulação entre ensino médio e educação profissional foi um grande passo rumo a um ensino que deixa de lado a dualidade histórica. Esse decreto abre espaço para uma formação educacional que percebe essa integração - formação geral e técnica profissional como possibilidade de emancipação do sujeito.

O EMI vem então, na perspectiva de uma escola unitária e politécnica, inspirada nas concepções gramscianas, “mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66). Isso porque o contexto político, social e econômico que se apresentava, quando do surgimento das ideias de Gramsci acerca dessa escola, eram diferentes das que se configuram, em nosso país.

Quando falamos em unitária, nos referimos a uma escola “que desenvolva as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais e intelectuais” (SAVIANI, 1999, p. 34-35). Já o termo politécnico “[...] supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão

da fragmentação da ciência” (KUENZER, 2007, p. 87). Uma escola cujas perspectivas não são de separação entre a teoria e prática, concepção e execução ou cujos conhecimentos são construídos isoladamente, mas sim de forma conjunta, sem a fragmentação dos conhecimentos. De modo que a integração (trabalho e educação) coopere para uma formação humana integral, unindo também os eixos ciência e cultura os quais estão definidos no art. 6º, inciso VIII, Resolução⁵ n° 3 de 2018:

- a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;
- b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;
- c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;
- d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2018)

Assim, a formação oferecida pelo Ensino Médio Integrado dos institutos articula saberes oriundos de diferentes esferas para que o estudante não tenha que escolher entre uma formação direcionada a apenas um aspecto, na qual aprenderá um ofício ou se apropriará de conhecimentos para seguir sua vida acadêmica.

Nessa proposta de formação o trabalho precisa ser visto como princípio educativo, o que corresponde a dizer que o ser humano produz a realidade, dela se apropria e pode transformá-la, bem como o fato de sermos sujeitos de nossa história e da realidade que vivemos (BRASIL, 2007). Tal propositura coaduna com o pensamento de Ramos (2017, p. 26), pois segundo esta autora “tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial.”, pois ela é na maioria das vezes, o único espaço que muitos sujeitos têm para receber esse tipo de formação.

Como um espaço de educação formal, as instituições escolares, precisam oferecer aos estudantes o acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos

⁵ A Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, mas para Ramos (2017) e Kuenzer (2017, 2020) estas mantinham mais proximidade com a proposta de Ensino Médio Integrado.

séculos e mais do que isso, precisam formar seres humanos capazes de relacionar e empregar os conhecimentos adquiridos ao seu contexto social, compreendendo como inseparáveis os eixos educação e trabalho. Considerando estes aspectos é difícil então, pensar uma instituição escolar como um local apenas de formação científica ou meramente instrumental, destinada a ensinar a maneira de executar determinada atividade.

Tratando acerca da relação trabalho e educação, Ramos (2017) nos fala que esta é **ontológica**, por nos formar e educar como seres humanos por meio do trabalho e também uma relação **histórica**, porque novas formas de produção da existência relacionam-se com novas formas de educar. O que perpassa pela função que a educação e a escola tiveram ao longo do tempo no nosso país, na maioria das vezes pautada nos modelos econômicos, os quais direcionaram o que deveria ser ensinado. Já a educação que se busca projetar nos dias atuais tem como perspectiva preparar os sujeitos para agir na sociedade de maneira autônoma, crítica e reflexiva, baseados nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação escolar, sabendo intervir e transformar o meio em que vivem.

Conforme o artigo 35 da LDB 9394/96 as finalidades do Ensino Médio são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Essas finalidades reforçam a visão de uma formação humana integral, que congrega saberes científicos e técnicos, preparando o sujeito para dar continuidade aos estudos, para o trabalho, mas também para a vida em sociedade na condição de cidadãos emancipados. Unir a formação propedêutica com a profissional requer também pensar maneiras e meios de realmente integrá-las, visto que “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2005, p. 84). Assim, os currículos das escolas que se propõem a ofertar o EMI, precisam fazer jus a designação que recebem, isso porque as proposições do currículo é que nortearão as práticas dos diferentes profissionais que atuam neste espaço, uma vez que não se limitam ao trabalho docente.

Logo, entendemos que o EMI é um rico espaço de atuação dos pedagogos, em virtude de terem uma proposta de formação que exige atenção especial quanto a sua dimensão didático-pedagógica. Saviani (1999, p. 35) nos diz que é nesse cenário de perspectivas de uma escola unitária que

finalmente, começam a se delinear as premissas objetivas para a construção coletiva da ação supervisora. Com efeito, é no interior de uma escola unitária universalizada, destinada a formação omnilateral dos indivíduos, que a supervisão, entendida como concepção e controle das atividades dos agentes educacionais, poderá tornar-se uma ação coletiva desses mesmos agentes que, assim, se apropriem plenamente do mundo objetivo, aprendendo, por esse caminho, a controlar suas próprias ações e, por elas, assumindo o controle complexo de instrumentos que o próprio homem criou e colocou a serviço de suas necessidades, objetivos e aspirações.

Nesse contexto, as contribuições do pedagogo visam à criação dos meios, junto aos docentes, que possibilitem a integração das duas áreas, isso porque suas ações precisam priorizar construções sempre coletivas.

Quando se coloca o fator formação humana integral, remete-se ao fato de não estar limitada a instruir, capacitar, mas que também precisa levar em consideração os sujeitos, seus pensamentos, sentimentos, pois como afirma Ferreira (2003, p. 17) “[...] só a partir do que se é, do que se pensa, do que se sente e do que se vive, é que é, possível fazer acontecer, agindo, num movimento formador, ininterrupto, de adentramento e intervenção na realidade em contínua construção e transformação”, em virtude disso, todos os profissionais que fazem parte da instituição precisam ser agentes de uma formação “que privilegia todas as possibilidades de desenvolvimento político, social, ético e afetivo”.

Os profissionais da educação atuam na formação de seres humanos, logo não se pode levar em consideração apenas aspectos técnicos ou intelectuais. À luz dessa compreensão, entendemos que, se a pretensão é formar sujeitos que sejam agentes sociais e políticos, esses aspectos precisam fazer parte do cotidiano escolar e o pedagogo pode promover situações que ajudem os sujeitos a não se distanciar desse entendimento. Encontros pedagógicos são uma boa oportunidade para trazer essas temáticas para discussão no grande grupo.

Nos institutos o pedagogo não costuma desenvolver seu trabalho solitariamente, geralmente ele faz parte de uma equipe de trabalho, que se denomina equipe pedagógica, a qual

[...] possui concepções, ideias, princípios e objetivos comuns que orientam ações integradas e complementares. O trabalho de seus integrantes traduz um movimento de cooperação, colaboração e parceria. Suas ações específicas podem ter um olhar diferenciado, mas no conjunto da instituição são complementares, viabilizando o bom andamento do processo educativo. (LORENZET; ZITKOSKIEM, 2017, p. 455).

Essa equipe pode ter em sua composição profissionais com outras formações, sendo esse um aspecto positivo, pois serão perspectivas e olhares diferentes, mas com objetivo em comum, que é colaborar para a oferta de uma educação efetiva e de qualidade, numa perspectiva de formação humana integral. Objetivos estes que estão imbricados a um fazer coletivo e colaborativo. Assim, podemos dizer que “as possibilidades de atuação do pedagogo são potencializadas quando há clareza sobre qual educação se quer propor e sobre qual cidadão se quer formar” (BONFIM *et al.*, 2015, p.67).

A proposta de integração do ensino que se apresenta com o decreto nº5154/2004 perpassa por políticas públicas fruto de conflitos, de lutas e conquistas por parte da sociedade em busca de melhores condições, igualdade de direitos, que possibilitem uma educação de qualidade. Portanto, as políticas educacionais não devem guiar-se por modelos produtivos ou pelos interesses elitistas, pois, como relata Kuenzer (2008, p. 21), “As mudanças no sistema educacional devem ser orientadas por objetivos de longo prazo e por uma concepção clara da missão da educação, de modo a superar a perspectiva mercantil como estratégia de superação das desigualdades sociais”.

Cabe salientar que essas conquistas quanto à integração do Ensino Médio, segundo Ramos (2017), mostram-se ameaçadas em virtude de mudanças recentes na legislação. Essa autora fala das alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 como um retrocesso, uma vez que a oferta de uma educação integrada pode ser restringida ou refreada. A lei referida fez modificações na Lei nº 9.394/1996, trazendo mudanças quanto à organização curricular, à carga horária, bem como apresenta flexibilizações curriculares por conta dos itinerários formativos⁶. Para Ramos (2017, p. 42), “volta-se ao século XIX, quando a classe trabalhadora deveria receber educação somente em doses homeopáticas”.

Corroborando com este pensamento Kuenzer (2020, p.60) nos diz que “a flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”, isso porque essa perspectiva da oferta de um ensino novamente fragmentado conduz a uma distinção entre as classes sociais, sendo que a classe trabalhadora outra vez não é a privilegiada, pois a educação ofertada em instituições privadas comumente apresenta condições que se diferenciam da esfera pública. De acordo com Kuenzer (2017), os

⁶ De acordo com a Res.03/2018/ CNE/CEB, artigo 6º, inciso III itinerários formativos são “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 2).

sistemas de ensino têm a liberdade de definir os itinerários e quantidade destes que irão ofertar mediante as suas condições o que pode reduzir as oportunidades de escolhas dos estudantes, além de que essa seletividade quanto ao itinerário faz com que outras áreas do conhecimento não sejam vistas, o que pode reduzir as chances de concorrer em processos seletivos para áreas distintas da cursada.

Concordamos com Kuenzer (2017; 2020), quando afirma que em relação à educação técnica profissional está sendo retomado o Decreto nº 2.208/97, em virtude da flexibilização da educação, flexibilização dos currículos, da possibilidade de convênios com instituições privadas que ofertem a educação técnica e profissional (presencial ou a distância), bem como da flexibilização quanto aos docentes que atuarão nesta modalidade de ensino por poderem lecionar disciplinas afins às de sua área de formação, considerando-se o notório saber.

Os apontamentos feitos por estas autoras nos permitem perceber que as reconfigurações no Ensino Médio afetam as concepções de promoção de uma formação integrada, visto que a integração da formação técnica profissional com a formação geral fica comprometida com este novo modelo de Ensino Médio.

Considerando estas novas mudanças, reforçamos nosso entendimento do quão é importante a construção do currículo para o ensino, em especial nesta etapa da educação básica. Por isso, desenvolvemos a seguir uma discussão acerca do planejamento curricular, das contribuições que o pedagogo pode oferecer para esse processo e, assim, junto aos docentes construirão uma proposta curricular que atenda às demandas do EMI.

3 PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O objetivo deste capítulo é discutir aspectos referentes ao planejamento curricular do Ensino Médio Integrado, trazendo compreensões sobre currículo e currículo integrado, abordando as contribuições que o pedagogo pode oferecer para esse processo.

Além disso, por entendermos o currículo constituído como um elemento orientador da prática docente, apresentamos considerações sobre esta e as demandas relacionadas ao desenvolvimento do currículo integrado.

3.1 Contribuições do pedagogo para constituição do currículo do EMI

Compreendemos o currículo como um elemento bastante importante e necessário no contexto escolar, desse modo, consideramos pertinente abordar algumas compreensões acerca de currículo, pois, ao defini-lo, apresentamos as funções da escola, dentro de determinado contexto, do nível ou modalidade a que se destina e da trama institucional em que está envolta (SACRISTAN, 2000).

Diante disto, não pretendemos trazer um entendimento acerca da concepção de currículo como algo fechado e conclusivo, visto que este trata de um processo que passa por transformações conforme a teoria que o orienta e fundamenta, o momento histórico, a cultura, a concepção que se tem de educação e de formação.

Quanto às teorias que fundamentam a construção dos currículos, temos as tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais descrevemos tendo por base conceitos que estas empregam, conforme as colocações de Silva (2010, p. 17):

Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. **Teorias Críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. **Teorias Pós-críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Os conceitos atribuídos as teorias tradicionais revelam aspectos como neutralidade, cientificidade e desinteresse, os quais são fonte de questionamentos pelas teorias críticas. Estas, por sua vez, mostravam-se contrárias aos modelos tradicionais de currículo que se limitavam à técnica e ao como fazê-lo. Além disso, as teorias críticas redirecionam o foco dos conceitos pedagógicos para ideologia e poder. Cabe destacar aqui os escritos de Paulo Freire, nos quais conseguimos identificar uma crítica à concepção de educação “bancária”, na qual os estudantes

são tidos como recipientes nos quais o educador deposita o conhecimento, e, em contrapartida a esta, ele traz uma concepção problematizadora e libertadora da educação (FREIRE, 1987). Essa perspectiva do aluno como mero receptor, de uma educação neutra, que considera apenas aspectos cognitivos reporta-se às teorias tradicionais.

Nossa perspectiva de currículo fundamenta-se nas teorias críticas e pós-críticas, estas enfatizam, entre outros pontos, o fato de que não é possível compreendê-lo sem a análise das relações de poder na qual está envolvido (SILVA, 2010). Ainda segundo este autor, nas teorias pós-críticas o poder não é algo centralizado, mas que se espalha por toda uma rede social, um poder que se transforma, sendo conhecimento e poder entendidos como intrínsecos um ao outro, isso porque “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.” (*ibidem*, p. 150). Compartilhamos do pensamento do autor, por entendermos o currículo como um processo e não como um fim.

As teorias citadas acima fundamentaram e fundamentam a construção dos currículos escolares. Por meio dos conceitos-base apresentados nelas, é possível constatar que em determinados períodos históricos da educação no nosso país, ocorreu a implicação de diferentes fatores externos no campo escolar, a exemplo, o econômico. As experiências, os programas utilizados em fábricas e indústrias eram adaptados para o contexto escolar, realidade esta vivenciada no período do governo militar. Em se tratando de Ensino Médio, essa interferência é bem clara, frente à diferenciação existente entre o ensino propedêutico e ensino técnico, este tendo como principal demanda atender aos interesses do mercado de trabalho e aquele, ao prosseguimento dos estudos.

Mas não é apenas um aspecto (cultural, econômico, político...) que define sua construção, pois “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTAN, 2000, p. 17). Disto podemos destacar a relação estreita existente entre educação e currículo, pois desde o surgimento da escola já se tinham objetivos, sabiam-se os fins pretendidos com a educação ofertada, mediante o contexto no qual esta se fazia imersa.

Também podemos reconhecer o currículo como espaço de conflitos, de disputa de poder entre grupos sociais, por sua capacidade de transmissão de uma visão de mundo. Nas palavras de Araujo e Frigotto (2015, p. 67-68):

O currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que

se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada.

À luz da fala desses autores, percebe-se que o currículo é um espaço de problematizações referentes: à visão de mundo que se tem, à cultura em que se baseia e quais as implicações sobre esta, assim como às ideologias que estão implicadas nas práticas pedagógicas e sobre os conhecimentos selecionados para formar os sujeitos, os quais podem ou não, agregar poder a eles. Diante de tais considerações, constata-se que o currículo não é neutro e, conforme nos diz Almeida (2008), nenhuma seleção de saber a ser construído, que seja considerado importante, pode-se dizer neutra, pois nas escolhas feitas podem estar incutidos aspectos de ordem ideológica, cultural, política e econômica.

Elaborar ou analisar o currículo requer compreender suas múltiplas dimensões, considerando sua complexidade de elementos e contextos, sejam estes de ordem micro ou macrossocial, pois, como afirma Sacristán (2000, p. 16), “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas”. Assim, pela necessidade de conexão de diferentes dimensões, contextos e sujeitos, não é cabível aplicar currículos prontos a instituições escolares distintas, pois é preciso que estes sejam uma construção que também considera as particularidades de cada instituição.

Nesse estudo exploramos a dimensão de planejar o currículo, em virtude de entendermos que planejar é uma ação intrínseca ao desenvolvimento das atividades no cenário escolar, uma vez que seus atores, dentro de suas respectivas funções, precisam pensar, estruturar, organizar seu trabalho e traçar objetivos. Contudo, as ações não devem ser engessadas, pois situações novas podem surgir, sendo preciso rever ou adaptar o que se havia pensado, por isso consideramos precípuo que o planejamento também seja flexível.

Assim, consideramos que planejar o currículo, além de ser um espaço de construção de objetivos educacionais, é também momento de reflexão sobre a prática docente e a transformação desta, por entendermos também que esse currículo se constitui a partir das diferentes práticas pedagógicas. Segundo Vasconcellos (2000, p. 79):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Assim, consideramos importante o planejamento curricular, uma vez que este tem como objetivo traçar o desenho do que se pretende enquanto instituição, refletindo sobre sua

identidade, sua cultura e seus sujeitos. Também porque no processo de construção deste acontecerão abdições, deliberações e seleção de elementos que possam ser significativos na formação dos estudantes.

Evidencia-se que a construção ou reformulação dos currículos está vinculada ao trabalho pedagógico e que as atividades referentes a este não competem a um único sujeito, mas ao coletivo. Estes processos dispõem das contribuições do pedagogo, como um articulador que considera os sujeitos, o contexto social, a organização escolar, as múltiplas dimensões que constituem o currículo.

Para Feldmann *et al.* (2016, p. 1135), “A construção do currículo mediante o trabalho pedagógico constitui-se em um processo dialético, pois ao passo que influencia o trabalho pedagógico, é por ele influenciado”. Desse modo, o pedagogo participa das etapas de planejamento até o acompanhamento da vivência do currículo, não o considerando como um mero documento obrigatório, que apresenta apenas as disciplinas e conteúdos a serem ministrados, mas como direcionamento dos trabalhos. Currículos estes que precisam primar pela formação numa perspectiva de emancipação dos sujeitos e não de alienação, porque:

O planejamento dos currículos rompe com a lógica da grade curricular e impõe uma maior articulação com a realidade profissional e social. A prática de planejar currículos passa a ocorrer de forma participativa e a organização curricular assume uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Essa nova forma de planejar demanda que o pedagogo, ao se responsabilizar pela coordenação da construção dos currículos dos cursos de formação profissional, pesquise os processos de trabalho para a identificação dos perfis profissionais de conclusão, considerando tanto as demandas do mundo produtivo quanto as demandas de formação da cidadania (MACIEL, 2010, p. 130).

Estes apontamentos nos possibilitam perceber o quanto é necessário que os currículos estejam comprometidos com uma formação ampla dos sujeitos e que possam ser orientados por princípios como a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). O pedagogo pode, então, promover discussões acerca destes três princípios em momentos anteriores aos encontros de elaboração do currículo, para que os sujeitos os compreendam como necessários na construção/reformulação dos currículos do EMI.

Mostra-se fundamental também levar em consideração aspectos como o contexto social no qual a escola está imersa e os sujeitos que dele fazem parte. Logo, os discentes estão inclusos, pois são parte importante dos processos de planejamento curricular, uma vez que boa parte do que nele consta é pensada a partir de e para os discentes. Por isso, destacamos a importância de o currículo estar vinculado:

[...] à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los (MACHADO, 2010, p. 82).

A educação ofertada nos espaços escolares destina-se aos estudantes, por isso também é necessário considerar seu contexto social. Ressalta-se, assim, que a construção do currículo precisa ser uma ação coletiva que congrega um pouco do saber de cada um, sejam estes docentes, discentes ou demais profissionais que fazem parte desse processo, pois, segundo Silva (2010, p. 15-16), “há momento que pensamos o currículo apenas relacionando-o a conhecimento e esquecemos que este conhecimento que o constitui, envolve o que somos e o que nos tornamos, nossa identidade e subjetividade.”.

Identidade de quem o constrói, da escola que o desenvolverá e também a identidade que se pretende constituir a partir da formação que é oferecida aos estudantes. E se o EMI tem como objetivos uma formação integrada, crítica, humanizada, para que os sujeitos se tornem mais participativos na sociedade, o currículo construído pelas instituições precisa apresentar elementos que viabilizem esse tipo de formação do EMI.

Dessa maneira, o pedagogo pode fazer as aproximações necessárias nas diferentes etapas de elaboração do currículo que busca integrar a formação geral à formação técnica profissional. Ademais, vivemos em uma era globalizada, de inovações tecnológicas, um período de mudanças constantes no meio social, que, por sua vez, conduzem a implicações no modo como os currículos são constituídos, sendo, portanto, desafiador esse processo de integração (RAMOS, 2014). Desafio para o pedagogo, que mesmo com sua bagagem de conhecimentos sobre o campo educacional, precisa apropriar-se dessas novas implicações, bem como para os docentes que atuam em ambas áreas de formação.

É preciso levar em consideração que formar sujeitos numa perspectiva integral, além de um currículo integrador, requer uma série de outros elementos, pois, como afirmam Araujo e Frigotto (2015, p. 65), “não reduzimos a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais”. Isso nos reporta a: ambientes adequados, uma boa estrutura física, espaços e instrumentos necessários para o desenvolvimento das disciplinas, com destaque para as de formação técnica, pois algumas requerem materiais pedagógicos bem específicos, recursos que são de natureza financeira e material, bem como de profissionais capacitados. Tais proposituras nos fazem perceber que pensar o currículo dessa modalidade ou até mesmo de outras,

Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTAN, 2000, p. 21).

Desse modo, o pedagogo pode promover momentos de discussão visando colaborar para a construção de um currículo que não esteja dissociado das reais condições de seu desenvolvimento pela instituição. As ações desse profissional destinam-se à articulação entre teoria e prática e as categorias educação e trabalho, constituintes do Ensino Médio Integrado. Favorecendo esse olhar para a não fragmentação do saber e sim a integração dos conhecimentos técnicos e científicos, sem que um seja considerado mais importante que o outro, o que diz da construção de um currículo interdisciplinar e contextualizado, que considere múltiplas dimensões e perspectivas.

Cabe destacar que planejar o currículo, considerando uma perspectiva integradora, exige do pedagogo e também dos professores uma compreensão ampla de como este deve ser construído e o que precisa contemplar. Sobre isto, Ramos (2005, p. 105) nos fala que a organização curricular precisa estar pautada nos seguintes pressupostos:

a) conceba o ser humano como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Estes pressupostos são de extrema relevância e podem favorecer construções de propostas curriculares efetivamente integradoras, salientando que não basta apenas escrever no currículo, é preciso que aquilo que foi planejado se materialize no dia a dia. Por isso, a importância de fazer revisões/reformulações, para que não esteja desconexo de elementos da realidade presente, como, por exemplo, quando ocorrem mudanças na legislação. Assim, o planejamento curricular faz parte do contexto dos IFs, uma vez que novos cursos são criados

e/ou os existentes passam por mudanças. Desse modo, o pedagogo pode atuar como mediador que incentiva e articula a participação do grupo nesses processos.

Tais proposituras nos remetem a momentos de encontro, de discussão, de estudo, que podem ser pensados e implementados pelo pedagogo. Por meio das interações mútuas, do diálogo, momentos em que este profissional possa possibilitar aos sujeitos à exposição de suas demandas, as quais precisam ser levadas em consideração, e juntos construir proposições para o currículo, sem que haja diferenciação entre as falas por questões de cargo, função, hierárquicas ou de outra ordem. Feldmann *et al.* (2016, p. 1139) destacam que “a coordenação pedagógica do trabalho se constitui como uma prioridade, especialmente nessa perspectiva curricular, pelo fato de que as relações de poder se tornam mais horizontais e, portanto, mais complexas”. Por isso, reforçamos a necessidade do diálogo e do trabalho conjunto para fazer a aproximação de diferentes entendimentos e interesses.

Corroborando com a visão de que o pedagogo precisa organizar momentos concernentes ao planejamento do currículo e sua implementação, trazemos a fala de Franco (2016), pois, conforme a autora, compete à coordenação pedagógica fazer a organização de espaços, tempos e processos que levem em consideração:

- a) que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;
- b) que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica; (FRANCO, 2016, p. 20).

Esta responsabilidade social e crítica coaduna com um modelo, no qual se tem como objetivo o constante aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da educação ofertada, que atenda às necessidades dos sujeitos e que preze pela diversidade de ações, cujo objetivo maior é formação humana integral. Diante disto, Vasconcellos (2002) nos lembra o fato de que quem coordena as práticas é também educador e por isso deve combater o que desumaniza a escola como reprodução de aspectos como ideologias dominantes, autoritarismo, conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social que pode ocorrer na escola e por meio dela.

As ações do pedagogo quanto ao planejamento curricular visam, portanto, à construção de um currículo que apresente fins emancipatórios e que se estrutura a partir de reflexões coletivas e críticas, cujas proposições curriculares rompam com práticas opressivas e desumanizadoras. Podemos complementar esta fala trazendo as considerações de Clementi (2012, p. 65), pois:

Indubitavelmente, o mundo de hoje solicita uma escola voltada para a formação mais ampla dos alunos, que considere as diferenças e os diferentes, que não esteja presa a conteúdos formais, mas aberta a um trabalho mais amplo das capacidades dos alunos. Para isso, torna-se necessário um coordenador consciente das mudanças de seu papel, da importância de sua atualização e do desenvolvimento de um trabalho em parceria com o professor, com a escola e com a sociedade.

Não podemos afirmar que promover o diálogo contínuo entre os sujeitos da própria instituição e também destes com os da sociedade seja uma tarefa fácil para o pedagogo, pois eles podem atribuir sentidos distintos ao planejamento curricular. No entanto, o diálogo entre eles pode apresentar resultados bastante positivos quanto à construção e o desenvolvimento do currículo. Destacamos a importância do diálogo, pois, como afirma Freire (1987, p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Assim, os diálogos não devem limitar-se ou esgotar-se apenas enquanto escola, eles fazem parte de todos os contextos, além do que é preciso haver o diálogo entre escola e sociedade.

Como um profissional que se propõe a fazer o elo entre as vertentes que norteiam as práticas pedagógicas, com destaque aqui para aos aspectos ligados ao planejamento curricular, percebemos que o pedagogo precisa constantemente buscar aperfeiçoar-se para poder atender às demandas correlatas a sua função. Em se tratando de pontos referentes ao currículo, suas experiências, bem como reflexões de ordem teórica possibilitarão melhor compreensão e, conseqüentemente, ações mais efetivas.

Mediante as construções estabelecidas nesse estudo, entendemos o currículo como um elemento que pode oferecer suporte à prática docente, quando pensado e construído junto a estes profissionais. Desse modo, observamos ser imperioso ao desenvolvimento de sua atividade cotidiana o pedagogo manter uma boa relação com os professores, buscando ser colaborativo com os fazeres destes.

Neste sentido, o trabalho do pedagogo, que nas escolas de ensino profissional é responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos, incorpora elementos novos e diferentes daqueles que eram requisitados na vigência da pedagogia taylorista-fordista, na qual sua tarefa era muito mais de supervisionar e fiscalizar o trabalho dos docentes (MACIEL, 2010, p. 131).

Assim, no desenvolvimento de suas ações, o pedagogo poderá encontrar obstáculos e/ou resistências, as quais podem ser provenientes dessa concepção de supervisor como fiscalizador ou do entendimento de currículo como uma imposição. Mas que independentes de sua origem precisam ser superadas, afinal, “é pouco crível que os professores possam contribuir

para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controlada” (SACRISTAN, 2000, p. 48).

Essas resistências também podem ocorrer pelo entendimento de que, pela função que exerce - técnico administrativo, suas ações sejam de caráter mais burocrático. No entanto, a função exercida pelos pedagogos envolve aspectos pedagógicos e administrativos. Acerca da relação entre estes dois aspectos compartilhamos da concepção de Paro (2015, p. 25), aos nos dizer que “é, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser do administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir”.

A partir desta perspectiva, a atuação do pedagogo, em relação ao currículo e ao desenvolvimento da prática docente, é de mediação, sendo necessário considerar as particularidades da educação profissional, pois, segundo Maciel (2010, p. 169):

A mediação realizada pelo pedagogo entre o professor e as formas de condução pedagógica para a sua prática na escola de educação profissional guarda especificidades, ou seja, a educação profissional é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual e profissional do aluno. Assim, a atividade que o pedagogo realiza neste âmbito é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Suas ações direcionadas ao planejamento curricular podem representar ocasiões propícias e estratégicas para construções e transformações nas práticas, pois, como afirma Sacristan (2000, p. 26), “o currículo acaba numa prática pedagógica”, posto que “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

Desse modo, as colaborações para o planejamento curricular implicam nas práticas desenvolvidas nos IFs, que, por sua vez, refletem na prática docente e, conseqüentemente, na formação que os estudantes recebem, num movimento cíclico. As ações desse profissional estão interligadas, tanto as de ordem teórica, quanto as teórico-práticas, de maneira que uma ação repercute/reflete na outra. A interlocução existente entre currículo e prática docente merece realce, pois:

o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTAN, 2000, p. 32).

Afinal, é isso que almejam tanto os profissionais da educação quanto os estudantes e a sociedade: instituições renovadas, com profissionais compromissados, que juntos buscam caminhos e recursos para oferta de um ensino cada vez melhor.

Percebemos, então, que há uma estreita ligação entre o planejamento curricular e a prática desenvolvida pelos docentes e em virtude disto tecemos considerações acerca da prática docente e das mediações do pedagogo para materialização do currículo integrado.

3.2 A prática docente e suas demandas quanto ao desenvolvimento do currículo integrado

A proposta de integração do Ensino Médio interconecta-se com a construção de um currículo que corresponda aos anseios de integração e que, assim, oriente as diferentes práticas institucionais - prática pedagógica, gestora, docente, discente, epistemológica (SOUZA, 2006). Colaborando para que isso aconteça, os IFs contam com o trabalho do pedagogo, profissional que atua também na interlocução entre o currículo e o desenvolvimento das práticas, dentre as quais destacamos a desenvolvida pelos docentes. Desse modo, pedagogos e docentes precisam se reconhecer como parceiros de trabalho, pois são todos profissionais da educação, cuja atuação ocorre em funções diferentes, mas que têm por objetivo a oferta de um ensino de qualidade.

Ressaltamos a importância de a concepção de ensino integrado perpassar não só por quem está à frente das instituições em cargos de gestão, mas da equipe escolar de modo geral, uma vez que para essa integração ocorrer, as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços precisam caminhar na mesma perspectiva, sendo necessário, então:

[...] construir uma proposta de Ensino Médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e a negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho (KUENZER, 2010, p. 868).

Destarte, “no contexto atual, não cabe mais visualizar o pedagogo supervisor como um profissional que se sobrepõe aos professores, numa condição de hierarquia, fundamentada na ideia de que é ele quem comanda, define e determina o trabalho a ser realizado” (CARVALHO, 2014, p. 6), pois os conhecimentos e experiências advindas da formação do pedagogo possibilitam a este a compreensão dos aspectos organizacionais e pedagógicos e, deste modo, atuar junto aos docentes, colaborando para o pleno desenvolvimento do fazer deles.

Sabemos que toda a profissão tem suas especificidades e o mesmo ocorre com a de professor. O que nos leva ao seguinte questionamento: O que é o trabalho docente e qual sua principal atividade? Nas palavras de Libâneo (2013, p. 104), “o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem”. Uma atividade que demanda, portanto, planejamento, ter ciência do que se pretende atingir e da maneira como procederá para que isso aconteça.

Considera-se, então, o ensinar como a principal atividade do trabalho docente, independente da etapa ou modalidade de ensino que este atue. Sobre isto, concordamos com o pensamento de Freire (2006, p. 47), ao nos dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, o fazer docente não implica só em passar para os estudantes o conhecimento que este profissional possui, é necessário perceber o estudante como protagonista na construção do conhecimento, cujos meios para essa construção são viabilizados por este profissional.

Compartilhamos também das ideias de Santos (2010, p. 40), ao colocar que “O ensino, enquanto atividade intencional, está imbuído de situações ambíguas e conflitantes que solicitam do professor formas singulares para resolver os problemas pedagógicos”. Uma vez que, mesmo tendo traçado planos, situações alheias a este podem ocorrer, demandando do docente habilidades para solucioná-las. Desse modo, o ensino implica uma conjunção de múltiplos fatores, cujo objetivo é a aprendizagem dos estudantes, além de ser um processo que não está isento de conflitos ou de problemas. Nestas e em outras demandas o docente pode fazer parceria com o pedagogo.

Em seu trabalho o professor desenvolve a prática docente e sobre esta encontramos em Melo (2014, p. 41) a seguinte explicação: “a prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência”. Quanto à docência, trazemos a seguinte definição de Tardif e Lessard (2008, p. 207):

A docência é o que se chama uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, a docência é fundamentalmente uma atividade centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos.

Compreendemos, então, que o *métier* do professor é desenvolver uma prática pensada, organizada, executando-a da melhor maneira possível e que esta tem como ponto de partida e objetivo final a aprendizagem dos alunos. Essa prática mantém relação com as demais práticas desenvolvidas na instituição. Sobre este aspecto Melo (2014) coloca que a prática docente se

insere na prática pedagógica e na prática educativa, pois, como já visto neste estudo, ambas as práticas podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

No desenvolvimento de sua prática, os docentes podem estabelecer relações e interações com seus pares, com os alunos, com o pedagogo, bem como com outros profissionais e estas não são necessariamente apenas de ordem profissional. Percebemos, então, que a prática docente é tanto objetiva quanto subjetiva e que se faz enquanto uma ação coletiva, que envolve mais que professores e alunos e, portanto, não é produto unicamente das vivências individuais destes sujeitos ou das relações destes com o contexto, mas, sim, algo que envolve todos estes aspectos (MELO, 2014).

Podemos observar, também, que a prática docente tem como premissa o pensar sobre a ação, saber suas finalidades e ao ser materializada precisa ser alvo de reflexões, as quais poderão possibilitar uma ressignificação desta. Corroborando com esta propositura de uma prática reflexiva, trazemos Franco (2015, p. 613), visto que para esta autora “as práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações”, uma vez que a prática docente é planejada e precisa estar permeada de intencionalidades.

Desse modo, uma prática que se faça reflexiva e crítica apresenta como foco a formação humana integral dos estudantes, por isso consideramos que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2006, p. 46).

Estas proposições colocadas pelo autor correlacionam-se à concepção que as instituições têm acerca dos sujeitos que se pretende formar e qual implicação tem sobre isto a prática desenvolvida pelos docentes, o que pode suscitar reflexões quanto ao fato de estas práticas estarem realmente propiciando as condições necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante enquanto ser social e histórico.

Dessa maneira, a prática desenvolvida pelo docente não pode ser vista apenas como execução de atividades, a criticidade também precisa se fazer presente, pois, conforme Freire (2006, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. É pertinente, então, o docente estar constantemente refletindo sobre sua prática, fazendo a autocrítica e, desse modo, procurando identificar se há em seu fazer aspectos a serem revistos ou transformados.

Araujo e Frigotto (2015) nos falam que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores precisam estar fundamentadas em um ensino integrado e citam como possibilidades de procedimentos: a unidade entre teoria e prática, técnicas de ensino voltados para a mediação entre professor e aluno, valorização de atividades, tanto de professores quanto de alunos, bem como a valorização de trabalhos coletivos e colaborativos. Como os autores afirmam, estas são possibilidades, pois não há como garantir que, ao utilizá-las, realmente estejam sendo implementadas sob a ótica de uma formação humana integral.

Este viés de formação requer uma prática docente que se fundamenta em uma teoria, de modo que a construção do conhecimento sempre envolva o par teoria e prática, entendidos como inseparáveis, pois, segundo Vázquez (2011, p. 245), “Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento”.

Mesmo no tocante à parte de formação profissional do EMI, na qual os estudantes aprendem uma profissão, o ensino necessita estar envolto deste par, visto que a prática, o fazer de qualquer profissional tem ligação com uma teoria ou pode ser base para esta. Tal aspecto nos remete a Vázquez (2011, p. 246), ao afirmar que “[...] o progresso do conhecimento teórico, e inclusive as formas mais elevadas da atividade científica, aparece vinculado às necessidades práticas dos homens”, o que evidencia uma prática docente que compreende este par como uma unidade, evitando a fragmentação dos saberes.

Sendo o pedagogo um articulador das práticas desenvolvidas nos IFs, destacamos a importância de este estar próximo ao professor, acompanhando o desenvolvimento de seu fazer cotidiano, favorecendo reflexões, para que o professor busque melhorias em sua prática, afinal, “um dos objetivos de qualquer profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (ZABALA, 1998, p. 13).

Destacamos também que os IFs têm em seu quadro docentes que não tiveram formação pedagógica, o que pode trazer implicações sobre sua prática. Contudo, esclarecemos que acerca da formação de docentes graduados não licenciados, a Resolução CNE/CP N° 01/2021 nos diz que é assegurado a estes o direito de participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica, de cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, bem como de ter seus saberes profissionais na docência reconhecidos como uma licenciatura, desde que tenham 5 anos de efetivo exercício profissional na EPT (BRASIL, 2021).

Desta maneira, o pedagogo precisa estar próximo a esses profissionais, assim como dos que têm formação pedagógica, acompanhando suas práticas, pois, como nos fala Orsolon (2012a, p. 20):

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionistas e técnicas, reveladas em sua prática.

Para ser esse agente com possibilidades de transformação da prática docente o pedagogo precisa ser conhecedor desta, para poder interagir com o docente, numa reflexão e construção conjunta sobre a forma como está sendo desenvolvida e o que nela poderia ser diferente. O pedagogo pode trazer um olhar crítico sobre essa prática, por não estar tão inteiramente imerso nela tanto quanto está o docente, com a ressalva de que essa crítica precisa ter uma perspectiva construtiva e não apenas de apontamento de falhas.

Deste modo, acompanhar o trabalho docente, a elaboração e a vivência daquilo que ele planeja ocorre com o intuito de subsidiar as ações deste, intervindo quando necessário. Isso não quer dizer o pedagogo vai irromper em conteúdos específicos de determinada área, como, por exemplo, das diferentes disciplinas que integram cursos de EMI, pois, segundo Libâneo (2010, p. 62-63):

Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc.

Nesse processo, as resistências que eventualmente surgem precisam ser conduzidas com tranquilidade, sendo o agir pautado no diálogo e no respeito mútuo, pois “só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidades de emergência de uma nova prática docente” (PLACCO, 2012, p. 52). Por isso, em suas ações o pedagogo favorece os processos comunicativos que viabilizem a interação entre os sujeitos e a integração dos aspectos pedagógicos.

Desenvolver uma prática que atenda às demandas de uma formação integral, numa perspectiva de articulação entre a formação geral e a técnica profissional requer, então, que os docentes materializem a proposta curricular, vivenciando o que eles ajudaram a construir, visto

que são parte integrante do processo de elaboração dos currículos. Desse modo, ao realizar estas ações os docentes estão também desenvolvendo uma prática curricular, pois, conforme Melo (2019), para realizar o ensino, algo que é inerente a sua atividade, o professor pratica um currículo. A autora ressalta ainda que há uma diferença tênue entre prática docente e prática curricular, estando as duas intimamente relacionadas, contudo, não são correspondentes. Elas mantêm relação porque a prática curricular faz parte da prática docente, mas esta é muito mais ampla, contemplando diferentes aspectos que não estão restritos à vivência do currículo.

Para além de ministrar conteúdos, o docente do EMI precisa articular sua prática com a realidade social. Nessa conformidade, Frigotto (2008, p. 13) nos diz que é importante que o conhecimento científico que se pretende construir parta “[...] dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, do seu senso comum, folclore, lutas, ansiedades, medos e de suas diferenças reais”, pois, como já mencionamos o ensino envolve fatores relacionais, de modo que é preciso compreender “[...] as crianças e jovens da escola básica como sujeitos de conhecimento, de saberes e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística [...]”.

Levar em consideração aspectos referentes à vida dos estudantes pode contribuir para uma prática que aproxima estes sujeitos do processo de ensino, de modo mais interativo e, conseqüentemente, repercutir em uma aprendizagem com significado. Conhecer a história dos sujeitos, do lugar em que vivem, as práticas que desenvolvem estão em consonância com um dos princípios norteadores da EPT, constante nas DCNEPT/2021, que em um dos incisos do art. 3º, traz a seguinte redação:

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;” (BRASIL, 2021, p. 2).

Uma prática que considera estes aspectos é condizente com a luta pela superação do ensino dual, de formações que se propõem apenas a ensinar a fazer determinada tarefa e, deste modo, promover um ensino que visa formar um cidadão conhecedor de seus deveres e capaz de ir em busca de seus direitos. Salientamos que o público que os IFs atendem é composto também por jovens pertencentes a camadas populares e, segundo Saviani (2007b, p. 71), estas precisam se apropriar “[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Assim, a prática docente nessas instituições pode ser um meio para que os estudantes sejam cidadãos emancipados.

Percebemos que não são poucas as demandas com as quais o docente do EMI precisa lidar, de forma que a necessidade de integrar os conhecimentos, relacionar o ensino ao contexto

social dos estudantes e considerar aspectos relacionais nos fazem perceber que a ajuda pedagógica aos docentes é um imperativo dentro dos espaços escolares. Assim, as discussões tecidas revelam que a prática docente desenvolvida no EMI precisa de fundamentação teórico-prática, criticidade, reflexão e constante aprimoramento. Por isso, destacamos a importância da parceria entre pedagogo e docente, para que juntos, esses profissionais consigam atender às demandas preexistentes e às que surgem no percurso.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos a metodologia dessa investigação, apresentando o tipo e a modalidade de pesquisa utilizada, o local, os sujeitos participantes, os procedimentos utilizados para coleta e para análise dos dados.

4.1 Tipo de pesquisa

Este estudo fundamenta-se no método dialético, pois busca compreender a realidade em sua totalidade e dinamicidade, bem como estabelece-se que o entendimento dos fatos sociais não acontece de forma isolada, visto que estes recebem influências de fatores políticos, econômicos, culturais, entre outros (GIL, 2008).

Ainda sobre este método, Minayo (2009, p. 24) nos diz que “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”.

Desse modo, procuramos estabelecer nesta pesquisa uma relação dialógica entre a literatura, os documentos e os dados coletados, levando em consideração elementos históricos, políticos, culturais e socioeconômicos, buscando compreender quais as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do EMI, enquanto elemento constituinte da prática docente.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois, conforme nos dizem Prodanov e Freitas (2013, p. 70) este tipo de pesquisa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Estes aspectos não quantificáveis, subjetivos e objetivos são consoantes aos sujeitos investigados e também ao pesquisador, constituindo-se como parte da pesquisa, bem como fez-se necessário considerar o contexto social e histórico em que ambos estão inseridos.

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Podemos, então, falar que a investigação trata de fatos específicos, em que é feito um recorte da realidade, mas com amplitude e riqueza de detalhes, os quais se estabelecem a partir da relação entre os sujeitos. E para realização desta investigação foi preciso organização e planejamento, dividindo

o trabalho em três etapas, conforme nos fala Minayo (2009): fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

4.2 O campo de pesquisa

Nosso campo de pesquisa foi o *campus* Caruaru, o qual está entre os 16 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Por meio do *site* do IFPE verificamos que dentre o total de *campi*, 9 oferecem o Ensino Médio Integrado e apenas 4 unidades oferecem 3 ou mais cursos técnicos de nível médio integrado (Caruaru, Belo Jardim, Garanhuns e Recife). Dentre estes elegemos o *campus* Caruaru⁷ pelo fato de a pesquisadora residir na cidade. O referido *campus* foi inaugurado no ano de 2010 e faz parte da segunda etapa de expansão dos institutos federais por meio da interiorização da Rede Federal de Ensino. O mesmo tem um olhar direcionado para a vocação do município, bem como da região para os setores do comércio, serviço e indústria.

Atualmente, a instituição oferece os cursos de Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho (nível médio integrado e subsequente), Engenharia Mecânica; em nível superior e na pós-graduação o instituto oferta duas especializações: Engenharia de Segurança do Trabalho e Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas (recém-criada) e no Proeja: os cursos de Bombeiro Civil e Almojarife de Obras. Além destes, também são ofertados um curso preparatório para os estudantes que desejam ingressar na instituição - o PROIFPE e cursos de qualificação profissional.

O foco do nosso estudo foram os três cursos técnicos de nível médio integrado, os quais são ofertados aos jovens que concluíram o Ensino Fundamental. Ao final de quatro anos os estudantes, além de concluírem o Ensino Médio, também possuem uma formação técnica profissional. Estes cursos foram criados tendo em vista as necessidades de desenvolvimento local e regional, bem como tiveram a participação da sociedade civil no processo de escolha e aprovação. Sendo que, em princípio, foram ofertados na modalidade subsequente e só em 2012 passaram a ser também integrados. Atuando nesses cursos temos um quantitativo de 76 docentes, incluindo os da formação geral e da técnica profissional e assessorando estes e os demais cursos da instituição estão 2 pedagogas.

Quanto à estrutura física, os ambientes estão divididos em oito blocos e um galpão anexo. O *campus* possui: salas de aula, de dança, de professores e algumas para que estes

⁷ As informações sobre o *campus* Caruaru foram coletadas no site da instituição: <https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/o-campus>.

possam realizar o atendimento aos estudantes; laboratórios; biblioteca; auditório, Centro de Libras e Línguas Estrangeiras; copa; quadra de areia; área de convivência; instalações sanitárias e ambientes administrativos.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Tivemos como sujeitos da pesquisa os docentes dos cursos do EMI (Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho), por atuarem na etapa de ensino sobre a qual tratamos neste estudo, e as duas pedagogas do *campus* Caruaru, por acompanharem pedagogicamente as referidas turmas. No total, 23 sujeitos participaram da coleta de dados, sendo 21 docentes e as 2 pedagogas⁸.

Quanto ao instrumento utilizado, 12 docentes da formação geral e 9 da formação técnica profissional responderam ao questionário, sendo 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Em relação ao tempo de atuação dos docentes no *campus*, há uma variação de 8 meses a 10 anos, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Tempo de atuação dos docentes no *campus* Caruaru

Tempo de atuação	Quantidade	Percentual
Até 3 anos	3	14,29%
De 4 a 5 anos	6	28,57%
De 6 a 8 anos	7	33,33%
De 9 a 10 anos	4	19,05%
Não informou	1	4,76%
Total	21	100%

Fonte: A autora (2021)

Observamos que metade dos docentes já está no *campus* há mais de cinco anos e que quatro deles estão na instituição praticamente desde a sua fundação. Predominam, assim, profissionais com considerável experiência de atuação nos cursos aqui tratados, visto que estes têm 8 anos de criação. Esse dado ampliou as possibilidades de termos como participantes sujeitos que tenham vivido experiências quanto ao planejamento curricular dos cursos. São docentes com formação e atuação nas quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas

⁸ Durante a maior parte do percurso deste trabalho fizemos uso do termo pedagogo, no masculino, em virtude das normas da Língua Portuguesa, bem como pelo modo como os documentos da própria instituição faz referência a esse (a) profissional. Contudo salientamos nosso entendimento de que há um silenciamento nestes documentos quanto a questões de gênero e também que reconhecemos a predominância do sexo feminino no exercício desta profissão dentro do IFPE.

Tecnologias. Também participaram docentes com formação em Engenharia, Economia e Psicologia. O que nos possibilitou uma amostra diversificada em relação à formação destes sujeitos e à área em que atuam.

Da entrevista, participaram oito docentes: cinco do sexo feminino e três do sexo masculino (quatro com atuação na formação geral e quatro na formação técnica profissional) e as duas pedagogas. Entre os docentes, cinco têm formação em bacharelado e não possuem licenciatura ou outra formação pedagógica. Os critérios para escolha dos docentes foram ter respondido ao questionário, disponibilidade para dar continuidade à participação na pesquisa e que a representatividade fosse proporcional entre as duas áreas. Elegemos a participação e disponibilidade como critério, pois conseguir voluntários para a pesquisa mostrou-se um desafio, uma vez que, em virtude do funcionamento apenas de modo virtual das instituições, por conta da pandemia, nosso contato se estabeleceu com os sujeitos apenas por e-mail. O último critério levou em consideração o respeito às especificidades que existem nas duas áreas de atuação – formação geral e técnica profissional. Entre os entrevistados, tivemos docentes com experiência na coordenação de curso e direção de ensino, fato este que possibilitou coletar dados a partir do olhar também de quem teve experiência em cargos de gerência e que, por essa razão, estiveram à frente de processos de planejamento curricular.

Com as duas pedagogas fizemos apenas a entrevista, pois na fase exploratória da pesquisa, foram realizadas algumas visitas e em conversa informal, já havia sido possível obter alguns dados concernentes à atuação das participantes. As pedagogas possuem idade entre 30 e 50 anos, ambas são pós-graduadas, sendo uma especialista e a outra mestra. Quanto ao tempo de atuação na função de pedagoga no instituto, uma está há 8 anos e a outra há 10 anos, logo, ambas com experiências quanto à criação/reformulação do currículo dos cursos aqui estudados.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa utilizamos um código para identificá-los, conforme apresentamos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Código de identificação dos sujeitos da pesquisa

Código	Significado
P1	Pedagoga 1
P2	Pedagoga 1
DFGa – DFGL	Professor da Formação Geral
DFTPa – DFTPi	Professor da Formação Técnica Profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Fizemos uso deste recurso para assegurar os princípios éticos da pesquisa, por entendermos que “Ética na pesquisa indica uma conjunção de “conduta” e de “pesquisa”, o que

traduzimos como “conduta moralmente correta durante uma indagação, a procura de uma resposta para uma pergunta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 45, grifos dos autores).

Além deste entendimento, seguimos o que apresentam as Resoluções 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e que tratam respectivamente sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Essa pesquisa também teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire), com parecer consubstanciado de nº 3.787.383, emitido em 20/12/2019.

4.4 Procedimentos e técnicas de pesquisa

Quanto aos procedimentos, inicialmente buscamos fundamentar teoricamente o estudo mediante a revisão de literatura, uma vez que “todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador [...] fundamentará sua interpretação” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 110), buscando, assim, aprofundar nosso entendimento sobre o objeto de estudo. Além da revisão de literatura, realizamos a análise de documentos e, assim, pudemos estabelecer um diálogo entre a temática e as teorias/autores que com ela se relacionam. Estes procedimentos também serviram de base teórica para fundamentar a análise de dados.

No tocante à análise de documentos, fizemos o levantamento do material no site do IFPE e analisamos os seguintes: Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco (PDI) – 2014-2018, Projeto Político-pedagógico Institucional (PPPI) – 2012, Organização Acadêmica Institucional (OAI) - 2014, Regimento Interno do Fórum de Pedagogia do IFPE (RIFP) - 2015 e Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos (2014), estes de ordem mais geral. Referente ao *campus* Caruaru foram vistos o Regimento Interno (RIC) 2011, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações (PPC Edificações) - 2014, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica (PPC Mecatrônica) - 2012, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho Integrado (PPC Segurança do Trabalho) - 2014. Estes documentos contribuíram para o entendimento acerca das contribuições do pedagogo para o planejamento curricular dos referidos cursos.

Em relação à pesquisa de campo, Neto (2009) nos fala que ao realizá-la conseguimos uma aproximação com o que pretendemos estudar e conhecer, bem como criamos um conhecimento que toma como ponto de partida a realidade presente no campo. Além disso, por

estarmos imersos nele, onde os fenômenos ocorrem, temos resultados mais fidedignos (GIL, 2002). Assim, antes do contexto pandêmico conseguimos realizar algumas visitas de apresentação e aproximação do campo e de alguns dos sujeitos (Direção Geral, Coordenação de Curso e pedagogas) mediante carta de apresentação e autorização da Direção do *campus*, sendo possível, em uma das ocasiões, uma conversa com as pedagogas.

A etapa de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas ocorreu no período de março a dezembro de 2020, mas, em virtude da pandemia, o processo aconteceu por meio digital, mediante a troca de e-mails, uso de ferramentas do Google e reuniões no *Google Meet*. Para realização destas ações, apresentamos a todos os sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como prestamos esclarecimentos acerca da pesquisa.

Na primeira etapa, aplicamos o questionário semiaberto (Apêndice A), sendo a escolha por estes motivada pelo fato de que “os estudos de questionários têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes” (FLICK, 2013, p. 110). Este instrumento foi elaborado no *Google Forms* e enviado por e-mail para os docentes dos três cursos. Os e-mails foram fornecidos pela coordenação dos cursos e alguns coletados no site da instituição. De um total de 76 questionários, recebemos retorno de 21.

Na segunda etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice B e C) com os docentes e as pedagogas, para que a partir das demandas emergentes na fala dos sujeitos tivéssemos elementos para a construção do produto educacional. Optamos pela entrevista pelo fato de este ser um instrumento que possibilita o aprofundamento de pontos coletados, pela interação que proporciona, além de possibilitar a captação imediata das informações que desejamos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para realizarmos as entrevistas, entramos em contato, via e-mail, com os docentes que haviam respondido ao questionário e destes oito se disponibilizaram a dar continuidade à participação na pesquisa. O mesmo contato foi realizado com as duas pedagogas. As entrevistas aconteceram por meio de reunião virtual através do *Google Meet*, mas com gravação apenas de áudio, sendo as mesmas transcritas na íntegra para o procedimento de análise dos dados.

Tendo por base a fundamentação teórica da pesquisa acerca da atuação do pedagogo no Instituto Federal, o planejamento curricular do EMI e as contribuições do pedagogo para esse processo, foi realizada a análise dos dados, construindo a partir desta a proposta de produto educacional.

Para testagem e avaliação do produto, foi realizado um encontro de diálogo com os sujeitos da pesquisa, objetivando obter as impressões destes acerca do produto, bem como suas sugestões para o aprimoramento da proposta. Ao final, eles responderam a um questionário de

avaliação (Apêndices D e E). Para contemplar o maior número de sujeitos possível e em virtude da disponibilidade de horário dos mesmos, realizamos o encontro em dois momentos, no mês de dezembro. Participaram quatro docentes e uma pedagoga (a outra pedagoga está em licença-maternidade). Em virtude de um imprevisto, uma docente não participou do encontro, mas respondeu ao questionário de avaliação, totalizando 6 sujeitos.

As considerações apresentadas pelos sujeitos foram relacionadas ao detalhamento de um subtítulo e acréscimo de um item que abordasse os desafios do processo de planejamento curricular. Por compreendê-las como enriquecedoras para o produto, as sugestões foram implementadas. O produto também foi validado pela banca examinadora, com apenas observações quanto ao aspecto gráfico, sendo as mesmas acatadas e feitas as adequações.

4.5 Análise de dados

O procedimento de análise e interpretação dos dados colhidos por meio dos questionários, das entrevistas e dos documentos da instituição buscou relação com a fundamentação teórica do trabalho, sendo categorizados e submetidos à análise de conteúdo segundo Bardin (1977, p. 42), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Deste modo, a análise feita, se deu em três etapas, conforme Bardin (1977), sendo a primeira a pré-análise do material elencado; na segunda, ocorreu a exploração deste; e na terceira, a análise em si das categorias, nas quais fizemos o tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

Assim, realizamos a tabulação e sistematização do conteúdo dos questionários, entrevistas e documentos, categorizando-os a partir das unidades de significação que emergiram, fundamentando-os a partir do referencial teórico utilizado no estudo, buscando ir além do aspecto descritivo.

Os dados foram classificados em duas categorias: Atuação do pedagogo no IFPE - *campus* Caruaru: reflexões/percepções sobre sua prática e Contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular e suas implicações para prática docente. E, também, os dados obtidos a partir do encontro de testagem do produto e do questionário de avaliação foram

categorizados em: A importância do planejamento curricular do EMI e a participação dos diferentes sujeitos nesse processo.

5 A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O TRABALHO DO PEDAGOGO E O PLANEJAMENTO CURRICULAR DO EMI

Neste capítulo apresentamos os dados analisados na pesquisa, os quais foram organizados em duas categorias: Atuação do pedagogo no IFPE - *campus* Caruaru: reflexões/percepções sobre sua prática, na qual tratamos da atuação destes profissionais na instituição, bem como a percepção dos docentes acerca do trabalho do pedagogo, e Contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular, subdividida em dois tópicos: Organização do Processo de Planejamento Curricular e Contribuições do pedagogo na mediação da relação entre planejamento curricular e prática docente.

5.1 Atuação do pedagogo no IFPE - *campus* Caruaru: reflexões/percepções sobre sua prática

O pedagogo é um profissional que desenvolve diferentes atividades concernentes aos aspectos pedagógicos dentro de uma instituição de ensino de EPT, pois, como afirma Pinto (2011b, p. 151), “O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares”. Desse modo, a atuação do pedagogo está relacionada aos aspectos centrais destes espaços. No *campus* Caruaru, as pedagogas fazem parte da Assessoria Pedagógica e a análise dos dados revela que em seu trabalho elas assessoram pedagogicamente docentes, discentes, corpo técnico e diretorias, cujas demandas são relativas ao processo de ensino- aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades de ensino que a instituição oferta.

[...] a gente atua nesses cursos, tanto em orientações da docência, atendimento aos discentes como nos colegiados e todas as ações pedagógicas do ensino, em todos os níveis. [...] A gente tanto faz o trabalho de atendimento ao público, expedição de documentos, participações em comissões (P1).

[...] a gente trabalha muito próximo da Direção de Ensino e da Direção Geral, subsidiando e assessorando as questões de planejamento e de acompanhamento do ensino e também de avaliação [...] a gente tem as atribuições, as atividades desenvolvidas no campus e a gente também tem atividades que envolvem o IFPE como um todo, por exemplo, o PRODEN, a Reitoria, sempre necessita dos pedagogos e eles também têm comissões específicas que a gente tem que participar (P2).

Para o desenvolvimento de seu trabalho, o pedagogo realiza as articulações necessárias entre planejamentos, projetos, práticas e sujeitos, pois conforme nos falam Brandt *et al.* (2014), esse profissional planeja, organiza e executa ações didático-pedagógicas, bem como atua no

acompanhamento e assessoramento destas, as quais se vinculam a diferentes setores e sujeitos da instituição com fins na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a atuação do pedagogo mostra-se necessária e importante, sendo esse entendimento compartilhado pelos docentes

Eu gostaria de acrescentar uma coisa que eu percebo que, é reforçar na verdade, da importância dessa concepção do trabalho do pedagogo no *campus*. Que esse diálogo deveria ser em tudo porque ele é muito importante (DFGc).

[...] o cargo de pedagogo é essencial para o bom desenvolvimento das atividades do campus (DFGb).

[...] o trabalho do pedagogo é fundamental para dar esse suporte, não só no burocrático, mas o suporte interpessoal mesmo, humano, de parceria, de orientação, de chegar junto, de esclarecer, de traduzir determinados documentos institucionais que, dependendo do professor ele tem dificuldade e não teve, então pra mim é fundamental (DFGi).

Os dados denotam que junto aos docentes o pedagogo precisa acompanhar o planejamento, desenvolvimento da prática e os processos avaliativos (RIC, 2011). Assim, uma das atribuições deste profissional é colaborar com o planejamento, execução e avaliação do trabalho docente. Acerca deste assunto, Libâneo (2010, p. 61) nos diz que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Em virtude disso, percebemos ser bastante importante o estabelecimento do diálogo entre pedagogos e docentes e de um trabalho colaborativo entre eles. No entanto, apesar de haver o reconhecimento da importância do trabalho do pedagogo, os dados apontam haver uma situação dúbia, na percepção de alguns docentes quanto à relação estabelecida entre estes dois profissionais no *campus*.

Eu particularmente sou muito próxima do pessoal lá [...]. Então sempre eu estou lá na sala dela conversando alguma coisa, perguntando, tirando uma dúvida (DFGd).

No início, [...] eu ia levando sozinha, até mesmo os problemas com os alunos em sala, tentava ao meu modo, resolver, solucionar. Só que depois com a aproximação de algumas, principalmente uma pedagoga, nossa, ela é demais, cheia das ideias, então eu vi que facilitou muito. Tanto é que nós, fizemos ali, meio que uma parceria (DFGc).

Eu confesso a você que a pedagogia junto com o corpo técnico, o corpo de docentes técnicos, talvez ela não seja uma relação tão fácil, não (DFTPc).

A assessoria pedagógica de alguma forma é um pouco passiva, do outro lado existe uma resistência enorme dos docentes da área técnica em, digamos assim, de valorizar essa questão pedagógica, aqui no *campus* Caruaru (DFGb).

Os dados apresentados evidenciam formas de resistências por parte de alguns docentes em relação ao trabalho da assessoria pedagógica, as quais podemos identificar de maneiras diferentes em alguns trechos de fala, seja por não dar atenção às discussões promovidas pelo pedagogo, tecer comentários negativos sobre seu trabalho ou até mesmo não considerando o que ele propõe.

Às vezes o pessoal que é bacharel se acha “Ah não, porque pedagogo tal, não sei o que” acha as pedagogas até um pouco chato, que fica pegando no pé da gente (DFGd).

Então assim, é o pedagogo falando, tem alguns que estão lá no computador, nem está prestando atenção, quando não estão com o fone de ouvido, o som entra por um ouvido e sai no outro, são raros os que estão prestando atenção e tentando melhorar suas disciplinas (DFTPf).

É que eu já vi alguns momentos que elas sugerem as coisas e as pessoas fazem caras e caretas. [...] Pelo menos é o que eu percebo daqui, tanto é que muitas vezes eles tentam falar e são diminuídos, é triste isso (DFGc).

Eu já escutei assim alguns relatos em reunião de colegiado, de conselho de classe, e quando a assessoria pedagógica, por algum motivo não está representada, de o pessoal meio que fazer chacota do trabalho da assessoria pedagógica (DFGb).

Essas resistências podem ser provenientes de uma compreensão não tão clara quanto às atividades do pedagogo e as finalidades destas, apesar de que 81% dos docentes da pesquisa mencionaram ter conhecimento sobre quais as atividades que o pedagogo realiza.

Sobre isso, os dados revelam que, dentre os documentos analisados apenas um, o Regimento do Fórum⁹ de Pedagogia (2015), faz menção direta ao pedagogo, os demais referem-se de forma mais geral, se reportando ao cargo de técnico-administrativo, profissionais da educação, servidores da instituição ou membro da Assessoria Pedagógica, nos quais se enquadram diferentes profissionais e não apenas o pedagogo.

Isso indica não haver um documento que trate especificamente do papel do pedagogo na instituição, um dado que se constata a partir da fala de 77% dos docentes ao responderem que não conhecem ou não sabem informar sobre existência de tal documento. Desta maneira, a ausência de um documento com mais esclarecimentos acerca do papel e das atividades do pedagogo no *campus* nos reporta a pensar a importância de elaboração de tal material, visto que

⁹ O Fórum de Pedagogia do IFPE apresenta-se como um importante meio de fortalecimento do trabalho do pedagogo na instituição. De acordo com o Art. 3º do Regimento, o Fórum tem por objetivo a realização e disseminação de pesquisas e estudos relacionados às Políticas Educacionais e Processos Educacionais bem como a socialização das ações desenvolvidas por profissionais que ocupam o cargo de Pedagogo(a) e de Técnico (a) em Assuntos Educacionais com formação em pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, assim como, desenvolver ações que visem a sistematização oficial dos trabalhos pedagógicos nos Campi, contribuindo com o fortalecimento da identidade profissional (IFPE, 2015, n.p.).

este pode ser um elemento que colabore para o estreitamento da relação pedagogo-docente e até desmistificar algumas compreensões equivocadas quanto a seu trabalho.

Quanto a isto, parece ser interessante também haver maior divulgação junto aos docentes, do Regimento Interno do *campus*, pois nele consta uma lista de competências e atribuições da assessoria pedagógica, sendo, portanto, o documento que no momento, contempla mais detalhes referentes às atividades do pedagogo.

Entendemos que discutir os elementos de ordem pedagógica referentes a currículo, práticas, processo de ensino aprendizagem e avaliação, faz parte do trabalho do pedagogo, mas cabe a reflexão se a maneira como estas discussões estão sendo promovidas por ele conseguem ser compreendidas pelos docentes (com e sem formação pedagógica, de ambas as áreas), pois este é um aspecto que surge nos dados:

Apesar de também entender que os técnicos de maneira geral, não gostam muito de discutir questões pedagógicas, talvez por não entender e por ter receio de algo que não conhecem, ficam querendo refutar de qualquer maneira (DFGb).

Então a pedagogia tem muito a linguagem técnica. Às vezes, eu vejo a pedagoga falando, se esforçando ali pra falar tal, mas o problema é que nós professores não temos o conhecimento básico pra entender o que ela está falando. [...] Então assim, existe um desconhecimento, um distanciamento muito grande entre a linguagem do pedagogo e do profissional da tecnologia que está ouvindo aquilo ali. Então quando a pessoa está falando lá com toda a boa vontade e a gente viajando, logicamente o pessoal fica o que, desinteresse (DFTPf).

A fala do docente (DFTPf) nos faz pensar acerca de um limite nas contribuições do pedagogo quanto à promoção de discussões sobre determinadas temáticas, trazendo o fato de que a linguagem utilizada por ele pode não contemplar o público ouvinte. Isso mostra a importância de conhecer mais as necessidades e o nível de conhecimento que os docentes detêm acerca do que está sendo abordado, o modo como é feita a abordagem, bem como no aperfeiçoamento profissional do pedagogo quanto às demandas da EPT. Dessa maneira, percebemos que talvez seja necessário explorar conceitos ou termos da pedagogia, antes ou até mesmo durante encontros e reuniões, favorecendo, assim, o entendimento dos docentes acerca do que está sendo exposto e da relação destas demandas com o desenvolvimento de sua prática.

A partir da análise dos dados, surgiram também aspectos que parecem ter conexão com a relação estabelecida entre docentes e pedagogos, um deles pode estar vinculado ao entendimento de que o trabalho do pedagogo é mais burocrático, em virtude de seu cargo de técnico administrativo, e por terem entre suas atribuições a análise de documentos e emissão de parecer. Sobre isto, Bonfim *et al.* (2015, p. 83-84) nos dizem que “[...] o pedagogo não pode

deixar-se seduzir pelas questões administrativas em detrimento das pedagógicas, mas buscar o estudo, a reflexão sobre sua prática e, sobretudo, uma ética humana [...]”.

O outro ponto que se evidencia é o fato de ainda existirem resquícios da visão do pedagogo enquanto supervisor - fiscalizador do trabalho docente, conforme podemos constatar no relato das pedagogas:

Então, eu percebo que parece que a gente ainda configura para alguns docentes como aquela antiga conceituação de SUPERvisão, entendeu? Que é uma coisa que desde que eu entrei no instituto, desde que eu entrei, que eu e algumas colegas lutamos para descaracterizar (P2).

Quando eu entrei no instituto, era mais a questão, muitos professores achavam que o pedagogo era para emissão só de parecer, mais esse burocrático, não se via do processo de ensino aprendizagem. [...] a gente tenta chegar próximo do professor, mas não é com aquela visão de SUPERvisão, jamais, isso aí eu sou contra. Eu acho que o trabalho da gente é contribuir com o processo de ensino aprendizagem e não tá fiscalizando e cobrando. É para contribuir, para melhora dos dois, do aspecto geral (P1).

Percebemos que quebrar alguns paradigmas quanto ao trabalho do pedagogo no *campus* mostra-se um elemento importante para o melhor desenvolvimento dos aspectos pedagógicos e relacionais, compreendendo que é possível tratarmos da função de pedagogo como supervisor, mas diante do entendimento de que:

[...] constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. [...] Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico [...] (FERREIRA, 1999. p. 237-238).

O pedagogo busca, então, desenvolver um trabalho de cooperação junto aos docentes para promoção de um ensino de qualidade pela instituição e, como nos diz Pinto (2011b, p. 153), “[...] a atuação do pedagogo junto ao professor só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos”.

Conforme já visto, o pedagogo assiste docentes e discentes, mas verificou-se que os docentes têm a percepção de que trabalho do pedagogo está mais direcionado aos discentes, pois 100% deles afirmaram isso. Já quanto a ter relação direta com o trabalho docente, o percentual foi de 80%. Esse dado nos faz pensar sobre o direcionamento da assistência prestada pelas pedagogas, se tem havido ou não maior ênfase a um ou outro grupo e, em caso afirmativo, o que tem levado a esta situação. Contudo, é preciso destacar que o trabalho junto aos discentes relaciona-se ao trabalho que o pedagogo desenvolve com os docentes.

Essa compreensão quanto ao público ao qual o trabalho do pedagogo está mais direcionado parece fazer com que os docentes busquem pouco o apoio pedagógico, pois a maior

parte dos participantes informou que a procura pelo pedagogo não acontece com frequência e, quando o fazem, é para tratar de questões relacionadas aos discentes.

Quando a turma ou discente apresentam dificuldades (DFTP_a).

Apenas quando raramente tenho algum problema em sala de aula com algum aluno (DFG_j).

Em geral procuro auxílio da pedagogia quando preciso tratar de questões específicas de estudantes com dificuldades. Geralmente isso ocorre uma vez por semestre (DFTP_g).

Essa percepção parece ser compartilhada pelas pedagogas também, pois uma delas sinaliza este aspecto ao discorrer sobre as demandas que levam os docentes a procurar a assessoria pedagógica.

Aos alunos, eu vou botar 90%, mas eu acho que passa dos 90%. São questões relacionadas aos alunos ou alguma questão de ordem curricular do próprio curso, mas em geral dos alunos (P2).

As atividades do pedagogo junto aos discentes são de acompanhamento pedagógico do desenvolvimento deles, bem como prestam assistência quando estes apresentam dificuldades de aprendizagem, implicando em baixo rendimento (RIC, 2011), de modo que o trabalho do pedagogo em situações rotineiras não se concentra apenas em um determinado grupo. Além disso, como afirma Pinto (2011b, p. 156), “esse vínculo íntimo entre coordenação e os alunos é necessário para que o pedagogo, ao assistir o professor, tenha sempre como referência o grupo específico de alunos a que as atividades se voltam”. Por isso, acreditamos haver uma relação estreita entre a assistência prestada a docentes e discentes, em que o trabalho feito junto a um grupo repercute no outro, pois as questões discentes estão também vinculadas à prática docente e, diante deste viés, bem como levando em consideração aspectos relacionais entre pedagogas e docentes do *campus*, talvez esse direcionamento aos estudantes seja a via de acesso ao trabalho docente.

Percebemos, então, que articular o pedagógico da instituição requer deste profissional saber lidar com as resistências, bem como com as diferentes demandas de seu cotidiano. Para isso, mostra-se necessário estar fundamentado de modo teórico e prático, pois, para o desenvolvimento de suas ações, precisa ter conhecimentos acerca do campo educacional de maneira geral, que em princípio são fornecidos pela formação que teve no curso de Pedagogia, mas também solicita deste aprimoramento e estudos, os quais precisam incluir as especificidades da EPT. Sobre isto os documentos analisados revelaram que existe uma política no IFPE de incentivo à qualificação e formação profissional de seus servidores, viabilizado a

partir da promoção de momentos formativos internos, bem como incentivos à participação em processos formativos externos à instituição (PPC Segurança do Trabalho, 2014).

O aprimoramento profissional é importante também para o desenvolvimento de outra atividade do pedagogo, que é a promoção de encontros formativos para os docentes, uma vez que uma das competências da assessoria pedagógica é “Elaborar e coordenar cursos de capacitação técnico-político-pedagógica dos docentes, técnico administrativos e equipe de gestão da Instituição” (RIC, 2011, n. p.). Esses momentos fazem parte da formação continuada docente e, como nos diz Santos (2010, p. 66), “ao constituir-se como uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, é parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico”.

Desse modo, as ações do pedagogo também visam contribuir com a formação continuada docente, no entanto os dados mostram que essa é uma atividade ainda não estabelecida de forma significativa na instituição.

A formação docente a gente efetivou mais agora, até essa pandemia¹⁰ ajudou. [...] a formação docente a gente já tinha um olhar, era uma meta da ASPE – Assessoria Pedagógica, mas muito difícil porque a gente tem docentes que eles não estão, pronto, a gente tem pronto docentes que vem segunda, terça e quarta, aí ele não encontra com o de quinta, sexta e sábado [...] “a gente tá lá e o professor vem, a gente atende ele e orienta e participa junto, bem próximo mesmo de um grupo e tem o outro que fica mais difícil devido ao tempo, tempo deles (P1).

Então, é... eu acho que existe também uma falta de entrada, de capilaridade das assessorias pedagógicas dentro do grupo dos docentes, não sei por qual motivo. Às vezes transparece ser falta de ser uma insegurança de ir ali e dar um treinamento, uma capacitação pra os docentes, tá entendendo? Não sei, não faço um diagnóstico certo, não. Mas que essa entrada da ASPE junto aos docentes, no nosso campus, eu percebo ela como muito fraca, por qual motivo, não consigo te dar o diagnóstico (DFTPc).

Estes trechos de fala sinalizam dois fatores que parecem comprometer a realização da formação continuada, o fator tempo e talvez insegurança por parte dos pedagogos. Quanto ao primeiro aspecto, ele surge na fala de ambos sujeitos, pois os docentes entrevistados declararam ter uma carga horária preenchida com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também é preciso considerar que o pedagogo tem uma série de atividades e que seu tempo é bastante preenchido. Por isso, Bonfim *et al.* (2015, p. 83) nos dizem que:

Para manter a qualidade nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, faltam aos trabalhadores dos Institutos Federais, Técnico-administrativos em

¹⁰ Esclarecemos que o contexto pandêmico surge sutilmente nos dados pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas nos primeiros meses de pandemia, período no qual não se tinha ideia de que este cenário se estenderia por tempo indeterminado. Em razão disso, as falas reportaram-se às experiências e vivências do período anterior a pandemia.

Educação, espaços-tempos para dialogarem sobre as condições de trabalho e as suas reais possibilidades de intervenção.

Contudo, destacamos o início da fala da pedagoga (P1) ao pontuar mudanças que se principiam quanto à promoção de formação para os docentes, em virtude de o trabalho na instituição estar acontecendo de forma remota, por conta da pandemia, pois, desta maneira, apresentam-se mais oportunidades de reunir o grupo todo e, assim, oportunizar momentos de formação continuada.

Quanto ao segundo aspecto, podemos levantar hipóteses como a necessidade de aperfeiçoamento profissional do pedagogo, bem como outro ponto já sinalizado no texto que é a resistência por parte de alguns docentes quanto aos aspectos de ordem pedagógica. Como visto na fala de P1, o atendimento aos docentes, às vezes, acontece de forma individualizada, no entanto, como estamos tratando do EMI, há temáticas que precisam ser discutidas no coletivo, entre as quais podemos citar o currículo e mais especificamente o currículo integrado.

Apesar de não haver outros tempos/espaços predeterminados para encontros formativos, os dados mostram que os encontros pedagógicos, ocorridos no *campus* a cada início de semestre, são oportunidades para momentos de estudo, visto que reúnem o coletivo de docentes, desde que nestes momentos se discutam realmente elementos pedagógicos, não sendo apenas momentos para informes.

A gente tem encontros pedagógicos e nesses momentos é riquíssimo porque a gente junta todos os professores (P1).

[...] tem os encontros pedagógicos, você vai pegando muita coisa que facilita essa prática (DFTPb).

Encontros pedagógicos - todos podem participar, conhecer o trabalho do Pedagogo (DFGk).

Percebemos, então, que os encontros pedagógicos, quando cumprem o seu propósito, podem representar momentos que colaboram para o processo formativo docente e também, como visto na última fala, podem representar um momento de expressão do papel do pedagogo no *campus*. Assim, os dados demonstram também que são os momentos coletivos que favorecem a interação entre pedagogos e docentes, ajudando a quebrar as barreiras existentes, como é o caso do Conselho de Classe.

[...] um dos momentos que eu percebo de interação da pedagogia com os docentes está sendo o conselho de classe (DFTPc).

[...] o conselho de classe é como se fosse uma reunião pedagógica geral (DFTPi).

Além de esses três momentos de trabalho coletivo (encontros de formação continuada, encontros pedagógicos e conselho de classe) contribuir para aproximar os sujeitos, também

se apresentam como oportunidades de reflexão sobre a prática docente e, como nos diz Freire (2006, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Depois que a gente tem o conselho de classe, então a pedagoga pega aqueles assuntos, a gente senta junto [...] (DFTPi).

Quando a demanda chega diretamente pra gente, é, nem sempre essa prática se ressignifica, mas eu tenho notado que com o conselho ela sofre uma influência bem positiva porque os pares estão lá, todos estão lá, os alunos inclusive estão lá (P2).

Encontros pedagógicos e encontros de formação continuada. Esses encontros ajudam a refletir sobre a prática docente e trazem discussões que ressignificam o fazer docente (DFGi).

Cabe destacar que a prática docente é orientada por um currículo, logo, esses encontros em que se refletem e ressignificam aspectos desta podem ser oportunidades de pensar sobre o currículo, de revisá-lo ou até mesmo de fazer modificações neste, caso seja preciso, pois, como nos diz Sacristan (2000, p. 30), “O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando. para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar”. E seja em relação a pensar a prática ou o currículo, a participação e atuação do pedagogo mostra-se necessária.

5.2 Contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular e as repercussões deste na organização da prática docente

Entendemos que o currículo é um elemento significativo e norteador das ações dentro das instituições educacionais e que por isso precisa ser construído e vivenciado por seus atores, dentre os quais está o pedagogo. Assim, consideramos que o planejamento curricular tem implicações na prática docente e em se tratando de EMI, os desafios são ainda maiores, pois esta etapa de ensino além de ter uma perspectiva de formação humana integral, congrega a formação geral e a técnica profissional.

Subdividimos esta categoria em dois itens: Organização do processo de planejamento curricular, no qual apresentamos como o processo ocorre na instituição pesquisada e Contribuições do pedagogo na mediação da relação entre planejamento curricular e prática docente, no qual apresentamos a percepção dos docentes quanto às contribuições do pedagogo para o planejamento curricular e as suas implicações na prática docente.

5.2.1 Organização do processo de planejamento curricular

Entendemos que planejar um currículo demanda um processo de ações, discussões e de encontros entre docentes e a assessoria pedagógica, para que ele possa ser construído. Além disso, é possível constatar nos depoimentos dos docentes, tanto da formação geral quanto da formação técnica profissional, que planejar é algo importante e que, quando se trata do currículo essa ação mostra-se necessária para o desenvolvimento das atividades na instituição.

Eu parto sempre do pressuposto de que planejamento é importante pra tudo e isso não seria diferente no currículo (DFTPb).

Então... sem ele a gente não tem como trabalhar, não tem como atuar [...] A gente trabalha todo nosso ofício em cima de um planejamento (DFGi).

É como se fosse a espinha dorsal, é como se fosse a parte esquelética de um ser humano, se você não tem uma estrutura, se você não tem, como você vai planejar se você não tem onde você vai se pegar (DFTPi).

Observamos que, para além da importância de realizar o planejamento curricular, os docentes também trazem em suas falas a significativa relação deste com a própria prática e que essa conexão currículo-prática ocorre em diferentes momentos do fazer docente, da efetivação das ações que realizam.

É um norte, sem esse planejamento você fica totalmente perdido, você precisa pra planejar suas ações do início ao fim, começando pelo diagnóstico, para saber o ponto de início, o meio dessa caminhada, até onde você quer chegar, sem pular etapas (DFGc).

A importância é basicamente o seguinte, ao meu ver, quando a gente consegue fazer esse planejamento curricular, a gente consegue trazer experiências, que sem esse planejamento a gente não conseguiria trazer pra os estudantes (DFGb).

Estas outras falas, além de complementar o que já foi pontuado, possibilitam percebermos o encadeamento das ações e dos diferentes sujeitos que o processo de planejamento curricular envolve, com destaque, também, para aqueles a quem se destina o que é proposto nos currículos, que são os estudantes. Além disso, evidencia-se que enriquecer esse processo de construção é um fator que pode contribuir para uma formação de qualidade, que atenda aos preceitos do EMI.

Desse modo, reconhecer a importância do currículo mostra-se tão necessário quanto saber o que ele é e o que representa, por isso consideramos relevante nesses momentos de discussão entre professores e pedagogo retomar as reflexões sobre as concepções e a perspectiva de currículo da instituição, uma vez que este aspecto pode colaborar com o processo de construção, já que os sujeitos compartilharão a concepção que guiará o processo.

Entendemos o currículo a partir do que pontua Sacristan (2000, p. 15-16), pois, segundo este autor:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Fazemos este destaque, pois os dados revelaram que o currículo pode estar sendo associado, ainda, apenas à questão de “grade curricular”, não dialogando com aspectos como o perfil profissional dos estudantes, os objetivos do curso e a formação numa perspectiva humana integral.

Então, vem aquela história: “Ai meu Deus, não acredito, vem aquele pedagogo falar horas, horas e não dizer nada e a gente só quer resolver isso, se quer que essa disciplina fique em tal ou em tal período”, tá entendendo? Nós temos uma visão muito objetiva e prática e o pedagogo, vamos dizer assim, vem falar de uma coisa que se alonga demais e às vezes não nos dá aquela resposta que a gente gostaria (DFTPc).

[...] por falta do olhar pedagógico, por falta dessa formação em educação, o pessoal de tecnologia é muito mais prático. Digamos assim, as disciplinas que eles precisam são essas, pronto, bota aí, coloca essa carga horária e pronto. “Mas calma, a metodologia que você utilizar?”. “Não, eu vou entrar na aula e dar aula”. “Mas descreva aqui a metodologia, quais são os materiais que você vai utilizar [...]” (DFTPf).

Compreendemos que pode haver objetividade e praticidade nesse processo, mas não é possível deixar de lado as discussões que se fazem necessárias para construção de um currículo, quanto às finalidades da educação e do que se propõe enquanto uma instituição de ensino.

Na instituição pesquisada para o processo de planejamento curricular é emitida uma Portaria Institucional, a partir da qual é formada uma comissão composta por uma representação do corpo docente, coordenação de curso, direção de ensino e pedagogo. Essa composição, bem como outras indicações acerca deste processo constam no documento Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos (2014) do IFPE.

Não há uma determinação de como se dá a seleção dos docentes participantes desta comissão, mas foi constatado que no *campus* pesquisado busca-se colocar os que já tiveram alguma experiência em elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os dados revelam ainda que o pedagogo é indispensável nesse processo, aspecto este evidenciado em diferentes documentos.

Participar da elaboração e reestruturação do projeto político pedagógico e dos planos de cursos (RIC, 2011, n.p.).

I - participar da elaboração e execução dos Projetos Pedagógicos de Cursos e de Programas (OAI, 2014, p. 61).

Criar e/ou reestruturar o projeto pedagógico dos cursos do IFPE de forma coletiva e participativa, instituindo comissões dentro dos cursos para a reestruturação deles (PPPI, 2012, p. 51).

A frente dessa comissão está um presidente, que é a pessoa responsável por organizar e planejar os encontros, a divisão e distribuição de tarefas entre os membros, bem como consolidar o material produzido.

Nos Projetos Políticos dos Cursos a gente faz parte da comissão (P1).

É o presidente da comissão o responsável, geralmente nós não somos essa pessoa. Geralmente é o coordenador do curso (P2).

Reunir todos, não. Porque dependendo do curso e da quantidade de professores, você tá falando de vinte, trinta pessoas. Como é que acontece? É emitida uma ordem de serviço, que é uma portaria onde tem uma comissão de elaboração. Então aquela comissão, cinco, seis, sete, oito, dez professores, os professores mais assim, inteirados do curso, o coordenador, o vice coordenador e os professores do tronco comum do curso. Então eles são os responsáveis da elaboração do PPC como um todo, aí sim, pra esse grupo da ordem de serviço ou da portaria, há assim, muitas reuniões, discussões [...] (DFGi).

Um contraponto que surge é que talvez a forma como são instituídas as comissões não assegura que vão acontecer processos de discussões para uma construção conjunta, pois entre os docentes que participaram de reformulação de PPC específicos dos cursos EMI, dois nos falam o seguinte:

Então no final das contas o planejamento curricular quem faz é basicamente dois, três professores (DFTPf).

Mas de uma forma muito triste, eu diria, termina cabendo a dois, três servidores que estão preocupados, muitas vezes por força do cargo que ocupam, pra fazer com que essa reformulação do plano de curso aconteça, do projeto pedagógico do curso, perdão (DFGb).

Sobre este aspecto, as reflexões são referentes aos critérios utilizados para constituir as comissões e como elencar os representantes para que situações como a mencionada pelos docentes não aconteçam, visto que a proposta de construção do currículo, mesmo sendo a partir de uma comissão, é que seja coletiva, pois, conforme nos diz Souza (2006, p. 69), “O Projeto Pedagógico e o Currículo têm, pois, que ser uma construção coletiva e claramente configurada, ainda que não possam garantir todos os resultados neles previstos”. Podemos encontrar esse entendimento também no Documento Orientador para Elaboração dos Cursos Técnicos, segundo o qual, o PPC:

[...] expressa os objetivos, estratégias e ações que serão desenvolvidas na condução do processo pedagógico de um curso. Ele deve ser construído coletivamente e articulado com outros documentos institucionais de planejamento, quais sejam, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPPI) (IFPE, 2014, p. 6).

Divergindo da proposta de comissão, surge nos dados o entendimento dos sujeitos de que o processo de planejamento curricular deveria envolver a todos e não apenas uma representação.

A gente precisaria de mais espaços para que eles pudessem construir o planejamento juntos e efetivar juntos (P1).

Então uma coisa que precisa melhorar é essa construção, esse processo de construção, com certeza. Ele precisa ser, principalmente mais coletivo, mais debatido, construído de fato na coletividade. É, inclusive, eu até, quando se vão formar as comissões pra construir ou pra reformular os cursos, que eu te disse que não se colocam todos os docentes, a minha sugestão algum tempo atrás era que se colocassem todos os docentes e que eles participassem de todas as etapas de construção desse planejamento para que eles conseguissem perceber, inteiramente esse planejamento (P2).

[...] eu acredito que deve ser construído com todos que estão envolvidos ali, não só os professores, mas os pedagogos, enfim todo corpo técnico que vai atuar naqueles cursos (DFGd).

Diante da forma como se configura essa organização, nos questionamos acerca das ações que o pedagogo pode realizar para que os docentes, que não são membros da comissão, possam, de alguma forma, interagir com os demais, para que a construção do PPC de um curso integrado não aconteça de forma fragmentada. Acreditamos que essa discussão e construção podem ser feitas entre pedagogos e docentes, pois, como nos diz Almeida (2012, p. 45, grifos da autora), é preciso “não esquecer, principalmente, do “escolher e fazer junto”: reflexões e propostas compartilhadas proporcionam o envolvimento e o compromisso de todos na ação”. Contudo, identificamos na fala dos sujeitos um viés para isso, que são os núcleos criados por área e, desse modo, o trabalho do pedagogo seria feito junto a estes representantes para eles serem multiplicadores junto aos demais docentes.

A gente é dividido em núcleos, as propedêuticas, eu tenho Ciências da Natureza, então o grupo de Ciências da Natureza ele pode se reunir e colocar, pontuar o que eles acham importante e aquele representante deles leva pro grupo que está produzindo esse currículo (DFTPb).

Aí criou-se os núcleos para que eles tivessem um, pra que eles pudessem se reunir realmente por área. Aí hoje tá melhor, achei interessante a criação de núcleos porque, por exemplo, todos os professores de física estão no mesmo núcleo, todos os professores de Português estão no mesmo núcleo, aí fica mais fácil de trabalhar com os núcleos. E esses núcleos também tem uma pessoa responsável como se fosse um coordenador também da mesma área (P2).

Os dados revelam também que nesse modelo de organização há momentos em que os docentes trabalham entre si e/ou com a coordenação do curso, o que pode gerar o entendimento por parte de alguns deles, que as contribuições do pedagogo para o planejamento curricular são apenas de ordem burocrática.

Então a minha percepção em relação a isso é que ele nos dá somente uma análise posterior a realização do trabalho. Nos trabalhos que eu tive de construção de PPC, essa construção não foi conjunta, colaborativa com o pedagogo (DFTPc).

Elas não participam nesse primeiro momento quando a gente tá construindo, vamos dizer a parte conteudista da coisa (DFTP1).

Nessa comissão o coordenador do curso junta os professores e trabalham especificamente com eles, por área também, aí depois a gente traz pra comissão. Então, às vezes, pode ser que tenha alguns professores que participa só de um momento e não participa do outro, entendeu? (P1).

Destarte, diante da análise feita, percebe-se que o planejamento curricular na instituição é participativo, mas que pode melhorar neste aspecto, por parte dos docentes e também das pedagogas, pois “como sabemos, a participação, entre outras coisas, leva à diminuição das resistências internas à mudança” (VASCONCELLOS, 2002, p. 104). Como são formadas comissões, observamos ser necessário criar meios de o diálogo acontecer entre os docentes, para que os membros da comissão possam representar os anseios do grupo geral e não apenas suas próprias concepções e que a tomada de decisões nas plenárias precisa da participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Essa construção conjunta é que realmente expressa a perspectiva de formação que se tem enquanto instituição e que também revela as finalidades da prática docente. Cabe ressaltar que o trabalho do pedagogo não se encerra na etapa de planejamento, pois acompanhar, assessorar e mediar a vivência dos PPCs também faz parte de suas atividades.

5.2.2 Contribuições do pedagogo na mediação da relação entre planejamento curricular e prática docente

Construir e colocar em prática um currículo integrado requer de pedagogos e docentes o comprometimento com uma perspectiva de educação crítica, reflexiva e transformadora e para que isso aconteça nas instituições, os sujeitos precisam compreender que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, ela não ocorre sobre o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (CIAVATTA, 2005, p. 101).

Desse modo, cooperar para que isso aconteça faz parte do trabalho do pedagogo, visto que este profissional atua tanto no planejamento e vivência de currículos quanto nos aspectos concernentes à prática docente.

Os dados revelaram que os docentes têm a compreensão de que o pedagogo pode contribuir significativamente para o processo de planejamento curricular, em aspectos como: legislação, contextualização do curso com a realidade local, esclarecimentos sobre cada ponto a ser construído no documento, construção do perfil profissional do curso, metodologias, processos avaliativos, a integração entre as áreas geral e técnica profissional, um ensino mais humanizado, organização de disciplinas, carga horária, interdisciplinaridade, entre outros. Essa percepção é compartilhada por docentes que atuam em ambas as áreas de formação.

Todas, do início até o final. Todas, todas, desde a capa até as bibliografias. Porque, digamos assim, é o norral deles, como eu tô dizendo nem todo professor, que normalmente o PPC é construído pela equipe docente do curso, sobretudo o coordenador que é quem é o responsável, o diretor de ensino da instituição, mas nem sempre eles têm essa formação pedagógica, sequer tiveram uma licenciatura e não é só a formação, é a vivência pedagógica. E aí precisa realmente dessa assessoria, se não vai ficar um documento muito, muito frio, muito... (DFGi).

Porque eu não tenho dúvidas que o pedagogo tem uma visão muito mais ampla e profunda do que nós, principalmente nós, professores, que somos da área técnica que temos a formação em bacharelado e engenharia ainda mais (DFTPc).

É de fundamental importância a pedagoga na construção de PPC de curso porque aquele linguajar técnico, aquele arcabouço gramatical que elas conseguem realmente dar, eu acho que a gente que é da parte de bacharelado não conseguiria, não (DFTPi).

Nestas falas podemos destacar o reconhecimento de que o pedagogo traz os elementos pedagógicos para construção do currículo como algo bastante significativo para o processo, visto que podem ocorrer situações em que a comissão que foi criada pode ser parcialmente ou integralmente constituída por profissionais sem formação pedagógica, o que poderia promover algumas limitações na construção do currículo, como a redação deste, na qual precisam ser contemplados termos e conceitos que podem não ser comuns à área de formação dos membros da comissão.

Ainda abordando as contribuições a partir da fala dos docentes, é possível destacarmos a dimensão organizacional do currículo, quando trazem a questão das disciplinas, visto que sua duração e disposição na estrutura do curso têm implicações na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Por isso, o olhar pedagógico para as disciplinas e sua disposição é importante, tendo em vista que uma das perspectivas do EMI é a

formação de agentes transformadores de sua realidade. Cabe destacar que o pedagogo também pode contribuir para a desconstrução da ideia de currículo vinculado apenas à grade curricular.

O pedagogo pode contribuir dando aquele olhar de uma visão geral, de como organizar, vamos dizer, as disciplinas, por área, por carga horária, as ementas de um modo geral. O pedagogo, eu acho que ele pode contribuir dessa forma, nessa parte do planejamento, justificando, justificando aquela parte toda ali dos cursos, mostrar o impacto daquele curso pra região de um modo geral (DFGd).

Assim, estes trechos de fala dos docentes indicam o entendimento de que os aspectos pedagógicos são importantes e necessários para o planejamento curricular do EMI, que tem essa particularidade de integrar a formação geral e a técnica profissional. Sobre este aspecto as ações do pedagogo podem contribuir para evitar que uma área se sobreponha a outra, pois, segundo os documentos analisados:

O currículo integrado vem sendo proposto como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção, contribuindo para a superação da fragmentação do Ensino, tendo em vista a formação integral dos estudantes. As dimensões da formação integral são sustentadas nos princípios da solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade, que estão imbricados em complexas relações socioambientais, as quais promovem inter-relações entre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente, objetivando o exercício de uma cidadania ativa, numa concepção de educação que visa ao desenvolvimento social e emocional do homem (PDI 2014-2018, p. 119).

Essa integração que se propõe entre formação geral e formação técnica profissional coopera para superação do ensino dual que predominou durante muito tempo na educação brasileira e, corroborando com esse pensamento, trazemos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45), pois estes afirmam que:

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

Dessa maneira, os dados mostram que os sujeitos envolvidos no processo planejamento do EMI têm uma missão, que é evitar a construção de um currículo fragmentado, o que se apresenta como uma tarefa não tão simples, mas vista por eles como possível.

Porque eu acredito que se a gente, todo mundo conseguisse envolver de fato, não só a equipe que está lá na comissão, mas o todo, ao invés do professor dar só o programa que ele vai dar, aí a gente conseguia realmente ser integrado, a gente conseguia ter uma visão do PPC na prática, ele vivo (P1).

A parte do integrado que a gente fez, o maior desafio é fazer com que a gente consiga juntar propedêuticas e técnicas pra que o curso seja de fato integrado (DFTPb).

[...] E aí, se houver uma sinergia da área técnica com a pedagógica o PPC pode, digamos assim, criar um valor enorme e esse processo de planejamento curricular pode ser uma coisa bem interessante, bem pedagógica, no sentido de fazer com que o curso seja muito mais interessante, seja muito mais próximo de fato, da realidade, pra não ficar somente uma colcha de retalhos (DFGb).

Percebemos que há um esforço em promover um ensino integrado, mas, conforme a fala dos sujeitos, parece existir ainda alguns limites quanto a isso, o que é compreensível, se considerarmos que essa perspectiva de ensino é recente e que se encontra em um processo de desenvolvimento, fato que não é restrito ao *campus* pesquisado. No entanto, se faz necessário pensar no que pode ser feito enquanto instituição como, por exemplo, diretrizes e ações que possam ser implementadas para que o cruzamento das diferentes práticas ocorra e que esse diálogo entre as áreas de formação possibilite a promoção de um ensino efetivamente integrado.

Sobre a integração entre as disciplinas, Ramos (2017, p. 36) nos diz que “mesmo que os componentes curriculares sejam identificados, como de formação geral ou específica, eles são organizados visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações”. Assim, o pedagogo também pode contribuir nesse processo, incentivando os sujeitos a participarem, favorecendo o diálogo e a interação entre estes, colaborando, assim, para compreensão dessa unidade que precisa haver, pois “no ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social” (RAMOS, 2017, p. 35).

Contribuindo para o processo de planejamento curricular, o pedagogo pode estar também favorecendo o desenvolvimento da prática docente na instituição, visto que é o PPC do curso que irá orientá-la.

Se o professor se deter mesmo que aquilo ali tem que tá diretamente relacionado com sua prática e que não é apenas uma exigência burocrática, que ele tem vida, aí isso vai ter um sentido, um significado diferente (P1).

Só traz contribuição. Organiza melhor, faz os processos fluírem melhor (P2).

Ele é fundamental até porque aquele currículo vai, não só, a palavra não seria impactar, mas não está vindo outra palavra agora, a atuação do professor, mas até a dos alunos também, pra traçar aquela diretriz, onde quer chegar, o que se quer trabalhar dentro daquelas disciplinas, a integração, a interdisciplinaridade entre disciplinas (DFGd).

Destacamos que ao vivenciar o que foi proposto no PPC do curso, o professor está colocando em prática o currículo, por isso Melo (2014) nos diz que ele também desenvolve uma prática curricular. Assim, podemos entendê-la como sendo parte da prática docente.

Em virtude das considerações já apresentadas sobre o planejamento curricular, reforçamos a importância de ele ser realizado da melhor forma possível nas instituições, especialmente pelas repercussões que terá na prática docente. Desse modo, concordamos com o pensamento de Santomé (1998, p. 209) ao nos dizer que:

Existem projetos curriculares integrados que podem ajudar o corpo docente a entender como é possível converter salas de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, é efetuada uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo servem de instrumento para a própria atualização do corpo docente e para a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional.

Construir uma perspectiva educacional diferente requer dar um novo sentido a práticas empregadas no contexto escolar, transformando-as com a intencionalidade de melhorar o ensino ofertado. Mas, conforme nos diz Vasconcellos (2002), quando se fala em mudanças nas práticas de sala de aula para os docentes, pode não haver uma aceitação instantânea, surgindo formas de resistência e superá-las é algo desafiador. Contudo, o pedagogo como mediador e articulador das práticas pedagógicas no *campus* pode colaborar com a construção de práticas docentes transformadoras e para isso é importante:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
- Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (VASCONCELLOS, 2002, p. 89).

Essas ações mostram-se necessárias, uma vez que desenvolver uma prática docente integradora e humanista pode ser um desafio para alguns docentes, por isso destacamos a importância da parceria de trabalho que precisa existir entre estes e o pedagogo, pois os dados revelam que docentes que não têm formação pedagógica podem reproduzir o modelo de prática que tiveram enquanto alunos.

Então é muito mais fácil para um professor, como eu tava te falando aí, dar aula daquilo que ele recebeu, sem formação pedagógica, sem olhar para essas questões de didática, de metodologia, então o que é que ele vai fazer, replicar aquilo que ele recebeu. Isso acontece na área tecnológica demais (DFTPf).

Por outro lado, como eu falei, que assim como acontecia no meu curso de [...] uma série de questões pedagógicas falhas, vão fazendo que vários estudantes que ao longo do processo deveriam ser aproveitados, eu não estou dizendo

poderiam, mas que deveriam ser aproveitados, vão ficando pelo caminho por essa falta de um trato pedagógico, de o professor estar muito querendo abrir esses caminhos para os estudantes. Às vezes eu tenho a sensação que o professor tá querendo, em alguns casos, dificultar para os estudantes [...] (DFGb).

Então, quando a disciplina, uma disciplina mais técnica, eles acham que por si só já dão conta de tudo, não precisaria ter um apoio, um olhar mais pedagógico para o trato com aquele conhecimento, acha que já é o suficiente (DFGc).

E até eu digo também que a gente aprende, a gente utiliza do que tivemos de professores. E o que nós tivemos de professores, a gente tenta levar para sala de aula. Tem professor que leva o que ele sofreu de castigo dos seus professores, eu tentei, é, levar o que eu tive ‘Poxa esse professor utilizou essa metodologia que me foi muito boa’, que eu tento levar essa metodologia para sala de aula (DFTPC).

No entanto, salientamos que não estamos afirmando que reproduzir determinadas práticas comprometam os processos formativos, tampouco generalizando o entendimento de que docentes sem formação pedagógica apresentam dificuldades no desempenho de seu trabalho, fato este que pode ser corroborado a partir da fala das pedagogas.

Então eu não posso mais dizer que são os professores das disciplinas técnicas, que eles não têm, pelo contrário, às vezes eu digo até que eles têm um olhar mais amplo, que eles querem aprender para ter a metodologia de chegar na aprendizagem do aluno, mudar a metodologia, e eles não tiveram essa formação (P1).

A formação técnica tem as dificuldades lá, devido a formação ser puramente técnica, mas procura, quer melhorar, quer resolver, quer encontrar o caminho e às vezes o pessoal da formação geral prefere fazer de uma forma diferente, mesmo tendo conhecimento de como deveria proceder com aquela questão de ordem pedagógica, eu acho que isso eu sinto fortemente no instituto. Mas eu quero registrar também pra você, que tem professores tanto de uma como de outra formação, por exemplo, me surpreendo como eu te falei no início, tem engenheiro que é um professor nato, ele ensina as coisas a gente, entendeu? (P2).

Diante disto, parece-nos importante o pedagogo construir caminhos que favoreçam o trabalho colaborativo dentro da instituição. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 95, grifo do autor) “uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a **sensibilidade**, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor”. Assim, o pedagogo pode viabilizar meios que favoreçam essa abertura docente tanto para receber quanto para buscar o assessoramento pedagógico para o desenvolvimento de sua prática.

Além disso, os dados revelam que a prática docente precisa ser orientada pelos documentos institucionais e que esta precisa dialogar com as ideias subjacentes à concepção de currículo integrado.

[...] a prática docente deve desenvolver os componentes curriculares de forma inovadora, para além da tradicional exposição de conteúdo, apoiada por materiais didáticos e equipamentos adequados à formação pretendida (PDI, 2014-2018, p.140).

Adoção de práticas interdisciplinares como procedimento metodológico compatível com uma prática formativa, contínua, processual, e contextualizada, na sua forma de instigar seus sujeitos a procederem com investigações, observações e outros procedimentos decorrentes das situações–problema propostas e encaminhadas (PPC CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2012, n. p.).

Desse modo, sendo um ato com intenções e com objetivos, a prática docente também envolve o ato de planejar e é por meio dele que o professor consegue elencar os conteúdos que trabalhará, além de organizar suas ações, selecionando os materiais e recursos que serão utilizados, bem como os espaços em que desenvolverá suas atividades. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 245):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Desta maneira, entendemos que ao realizar o planejamento de sua prática, o docente tem a oportunidade de buscar meios que possam enriquecê-la e para isso ele pode contar com a colaboração do pedagogo, tanto para pensá-lo quanto para modificá-lo, visto que por vezes são necessárias mudanças. Diante disso, Tardif e Lessard (2008, p. 211) discorrem que “a função mais evidente do planejamento do ensino é transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino”, pois há distinções não apenas entre instituições, cada turma apresenta particularidades, fato este que inviabiliza planejamentos de ensino generalistas.

Ainda de acordo com os dados, a participação do pedagogo no planejamento curricular pode repercutir na prática docente, no sentido de reflexão e transformação desta, podendo contribuir, assim, para a efetivação da proposta de uma formação integrada dos sujeitos que orienta o trabalho pedagógico no EMI, pois, conforme nos esclarece Ciavatta (2005, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nos documentos analisados também encontramos referência à formação humana integral que orienta a prática docente na instituição:

À perspectiva de currículo integrado para a promoção da formação integral do ser humano (PPPI, 2012, p. 79).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ter por princípios a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, no sentido de promover a educação profissional, científica e tecnológica, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (PDI, 2014-2018, p. 123).

Acerca dessa ideia de formação podemos observar um conjunto de desafios que os professores precisam enfrentar para desenvolvimento de uma prática que se aproxime dessa concepção de formação. Neste sentido, trechos das falas dos docentes denotam as contribuições que o pedagogo pode dar.

O pedagogo acaba meio que fazendo com que a gente entenda a necessidade de trabalhar a prática como um todo porque muitas vezes a impressão que eu tenho é que nós, docentes, a gente fica muito preso a passagem do conteúdo-avaliação, passagem do conteúdo – avaliação, aí o pedagogo, ele chega com esse olhar de que tem que ir além, de que a sua disciplina ela tem conversar com a do outro, de que o processo de ensino aprendizagem não é só a nota, da necessidade muitas vezes de olhar o estudante também como um protagonista nesse processo (DFTPb).

Mas como eu disse, as ações são muito importantes, até mesmo naquele momento que eu não consigo ampliar essa visão minha com relação a metodologias adotadas porque não tá surtindo efeito, trabalhar daquela forma, mas o aluno não avança. Então é nesse momento, é essa contribuição que o pedagogo trás pra gente (DFGc).

Apesar de a gente entender que o instituto federal está na sociedade não só para formar técnicos, mas para formar cidadãos e esse planejamento é essencial pra que a coisa seja feita de uma maneira mais eficiente, eficaz e efetiva, que consigam mudar realidades (DFGb).

Eu acho que contribui, assim de um modo geral, na forma de como a gente chegar junto do aluno, trabalhar junto com ele, ter aquela aproximação, aquele diálogo, incentivar eles a se organizarem. [...] É justamente de humanizar mesmo esse processo de ensino porque como a gente tá aqui no instituto federal, é uma escola muito técnica e às vezes a gente até perde aquela sensibilidade (DFGd).

Diante da perspectiva que se apresenta nos IFs, percebemos que as ações do pedagogo cooperam para que os docentes compreendam o que afirma Freire (2006), ao falar que para ensinar é preciso a compreensão de que educação é maneira de intervir no mundo.

Assim, a análise dos dados evidenciou diferentes possibilidades de o pedagogo contribuir com os dois processos que abordamos neste estudo e que um têm repercussões no

outro, bem como verificou-se que implementá-las é um desafio. Mas, como afirmam Bonfim *et al.* (2015, p. 84):

Na oscilação entre o percurso árido e arenoso, o pedagogo exercer um papel significativo na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, ainda que seu trabalho tenha pouca visibilidade e que as conquistas levem tempo para promoverem mudanças no Instituto Federal.

Destarte, compreendemos que as contribuições do pedagogo para o planejamento curricular e, conseqüentemente, para prática docente favorecem a promoção de uma formação educacional para jovens condigna com os anseios da classe trabalhadora do nosso país, bem como que o trabalho destes profissionais pode representar um diferencial nesta etapa de ensino, uma vez que as demandas do EMI solicitam mais que profissionais dotados de saber, requerem compromisso com uma educação para transformação social.

6 PRODUTO - PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NESSE PROCESSO

A cartilha “Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado: atuação do pedagogo nesse processo” tem como objetivo socializar as ações e contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do Ensino Médio Integrado e as repercussões deste na organização da prática docente.

Compreendemos o planejamento curricular como uma etapa bastante significativa do processo educacional, por contemplar as discussões e concepções acerca da educação que será ofertada aos estudantes dos IFs. Assim, diante do que foi apresentado pelos sujeitos acerca da necessidade de maiores esclarecimentos quanto às atividades que o pedagogo pode desenvolver em relação ao planejamento curricular do EMI, suas contribuições para esse processo e, conseqüentemente, as implicações na prática docente, consideramos importante a elaboração e aplicação de uma cartilha abordando essa temática.

A proposta foi construída a partir da análise dos dados coletados, por meio dos documentos institucionais, da entrevista semiestruturada, bem como da fundamentação teórica utilizada na pesquisa referente à atuação dos pedagogos nos IFs, planejamento curricular do EMI e a relação deste com a prática docente. Possibilitando, assim, o acesso a informações diretamente relacionadas a esse processo, como sua organização e os sujeitos participantes, com destaque para o pedagogo.

Foi elaborada uma proposta inicial, a qual não estava finalizada, por entendermos que esta necessitava ser uma construção feita a partir de um processo colaborativo. Desse modo, os 10 sujeitos participantes das entrevistas foram convidados para um encontro de diálogo, mas apenas 7 responderam ao e-mail.

O encontro ocorreu em dois momentos, por meio de reunião virtual pelo *Google Meet*, com gravação de vídeo e posterior transcrição das falas. Ao todo, participaram cinco sujeitos, sendo quatro docentes e uma pedagoga. Dois docentes justificaram a ausência, então enviamos o produto e o questionário por e-mail, sendo que obtivemos retorno de apenas um.

Seguimos a mesma dinâmica nos dois momentos: iniciamos com a apresentação do tema de pesquisa e seus objetivos: geral e específicos, trouxemos uma discussão breve acerca da fundamentação teórica, em seguida disponibilizamos um link de acesso ao produto para análise pelos sujeitos, mas estes preferiram ver a apresentação do produto, recorrendo ao arquivo posteriormente. Assim, após a apresentação, abrimos espaço para os sujeitos colocarem

suas considerações e sugestões e ao final estes responderam a um questionário de avaliação do produto.

Os dados obtidos a partir das falas dos sujeitos e das respostas do questionário foram analisados segundo a análise de dados de Bardin (1977) e categorizados em: A importância do planejamento curricular do EMI e a participação dos sujeitos nesse processo.

Tratando sobre esta categoria, os dados denotam a compreensão dos participantes da pesquisa acerca da importância de este ser um processo coletivo e participativo, pois as contribuições de cada um são necessárias e significativas, como podemos constatar na fala destes docentes:

Essa questão do debate sobre o currículo, é bastante importante à participação dos professores porque muitas vezes a gente acaba não se debruçando tanto sobre isso, fica mais a cargo dos outros setores que estão mais envolvidos com essas questões pedagógicas [...] (DFGd).

Por isso que eu acho que a participação coletiva na construção do currículo, não só dos docentes, mas da pedagogia traz muitas vezes, traz olhares diferentes e isso acaba deixando o currículo muito mais rico (DFTPb).

Destacamos ainda que a participação dos sujeitos precisa considerar aspectos como a integração que precisa ocorrer entre formação geral com a formação técnica profissional e para que isto ocorra, mostra-se necessário que haja uma parceria de trabalho entre pedagogos e docentes. Outro elemento destacado nos dados e que faz parte do planejamento curricular do EMI é a interdisciplinaridade, pois, como diz Ramos (2010, p. 117), “como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”.

A interdisciplinaridade é vista como necessária, mas ela pode ser um desafio tanto para docentes quanto pedagogos no processo de elaboração ou reformulação dos PPCs.

Eu vejo que a gente tem muita dificuldade como docente, de realmente colocar em prática essa interdisciplinaridade. E aí como a gente tentar diminuir essa dificuldade na construção do PPC, dialogando, nós docentes da área de bacharelado, de engenharia junto com a pedagogia? (DFTPc).

Percebemos nesta fala que já há um caminho sinalizado, que é o diálogo, ponto que destacamos ao longo da pesquisa e também na cartilha, como aspecto necessário para o desenvolvimento do planejamento curricular. “E para que haja diálogo, o mínimo que se exige é o falar e o ouvir; mas para que o diálogo seja autêntico, fecundo, se de um lado pede-se o clima de liberdade, de outro, pede-se uma atitude interior de abertura, de acolhida, de reflexão” (VASCONCELLOS, 2002, p. 114), pois não basta apenas escutar o que o outro tem a dizer ou falar seu ponto de vista, é preciso haver interação.

Assim, percebemos o diálogo como essa ferramenta que possibilita a comunicação e a interação entre pedagogos e docentes e que por isso coopera para a construção de propostas curriculares mais efetivas. Destacamos sua importância não apenas em relação ao processo de planejamento curricular, mas em todo o trabalho que o pedagogo desenvolve na instituição.

Desse modo, com a cartilha, buscamos socializar a atuação do pedagogo no processo de planejamento, de forma objetiva e clara, que fosse de fácil compreensão para docentes, tanto da área de formação geral como da técnica profissional. Essa intenção mostrou-se concretizada, visto que 100% dos sujeitos afirmaram que ela apresenta tais esclarecimentos, sendo que dos docentes participantes 60% atuam na formação técnica profissional e 40% na formação geral.

Por considerá-la importante, foi sugerida a divulgação da cartilha em encontros pedagógicos, bem como houve o convite para apresentá-la no Fórum de Pedagogia da instituição.

Eu parabeno [...] é até inclusive inovador, se você for procurar tem poucas coisas que avalia e junta a participação do pedagogo junto ao planejamento curricular e também seu trabalho junto aos docentes.

A cartilha será utilizada para fortalecer o trabalho pedagógico, docente e de toda a comunidade acadêmica na construção das propostas curriculares e PPCs (P1).

[...] eu acho que praticamente 100% dos pedagogos sabem isso aí, mas um baixo percentual de docentes sabe (DFTPc).

Finalizada a testagem, realizamos as modificações na cartilha a partir das sugestões dos participantes, as mesmas foram mais de ajuste e acréscimo, procurando deixá-la mais fidedigna a realidade.

A cartilha “Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado: atuação do pedagogo nesse processo” tem como público-alvo docentes do EMI e pedagogos, trazendo considerações acerca da atuação do pedagogo no processo de planejamento curricular, fazendo uma correlação com o que dizem os documentos institucionais, bem como sugerindo bibliografias complementares. Desse modo, esperamos contribuir para que este processo seja cada vez mais participativo e colaborativo, no qual pedagogos e docentes unem forças para promover uma educação cada vez melhor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tratarmos acerca das contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do Ensino Médio Integrado, percorremos um caminho, o qual consideramos pertinente fazer um resgate para apresentar as considerações finais desta pesquisa.

A atuação do pedagogo não docente, em espaços escolares, atende ao que determina a LDB 9394-96, que nos diz que o curso de pedagogia forma profissionais para atuar também em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Logo, os egressos podem exercer diferentes funções quando não atuam na docência.

Este fato nos faz refletir acerca do quanto o curso de Pedagogia precisa ofertar uma formação ampla aos graduandos quanto aos diferentes aspectos que permeiam o contexto escolar, além da preparação para atuação docente. Contudo, essa formação, numa perspectiva mais ampla, vem passando por um processo de desconstrução mediante a instituição de novas legislações para o campo da formação de professores de maneira geral.

Neste estudo demos ênfase a atuação do pedagogo como técnico administrativo nos Institutos Federais de Ensino, espaços que ofertam a EPT em cursos que vão do Ensino Médio à pós-graduação.

Assim, constatamos que o pedagogo do instituto tem atribuições próximas a de um pedagogo que atua como supervisor ou coordenador escolar. Porém existem particularidades, as quais são concernentes à modalidade de ensino ofertada pelos institutos como: a participação e contribuições para a elaboração/reformulação do PPC dos cursos integrados para que estes atendam às premissas institucionais; a assessoria e acompanhamento da prática docente, no que se refere à integração entre formação geral e formação técnica profissional e promoção de encontros formativos que abordam temáticas da EPT.

Como foco de estudo, tivemos o Ensino Médio Integrado, por possibilitar aos jovens a conclusão da educação básica e também uma formação técnica profissional. Por esta razão, são cursos que requerem uma proposta curricular diferenciada, que busca, entre outros fatores, integrar as duas formações (geral e técnica profissional).

Por isso, consideramos importante discorrer sobre o planejamento curricular desta etapa de ensino, visto que esses cursos buscam ofertar uma formação humana integral aos estudantes. Logo, a concepção da instituição e de seus atores sobre currículo precisa ser congruente.

Para contribuir com o processo de planejamento curricular, os institutos contam com o trabalho do pedagogo, pois entre suas atribuições está participar, assessorar e acompanhar o

desenvolvimento dos PPCs dos cursos da instituição. Porém, como visto ao longo da pesquisa, o planejamento curricular não é realizado por apenas um sujeito, mas, a partir de ações coletivas e que, portanto, precisam da participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Desse modo, verificou-se que a atuação do pedagogo nesse processo visa, em princípio, estimular os sujeitos a participarem, promovendo discussões e estudos de temas concernentes à construção do currículo, bem como da análise dos documentos institucionais que se refiram ao PPC. Durante o desenvolvimento do PPC eles apresentam orientações e sugestões que possam enriquecer a construção mediante o diálogo com os sujeitos e, ao final do processo, fazem a análise e emitem um parecer pedagógico acerca do que foi produzido pelo grupo.

Além disso, ao final do processo de planejamento, a proposta construída será o elemento norteador da prática docente, que é a vivência do currículo. E acompanhar e colaborar para o desenvolvimento desta etapa também é uma das atividades do pedagogo. Por isso, compreendemos que contribuir para o planejamento curricular tem implicações sobre a prática docente.

A análise dos dados nos possibilitou constatar que os sujeitos pesquisados têm a compreensão de que o planejamento curricular precisa acontecer de forma coletiva em que a participação de cada um é importante, bem como que os docentes consideram como necessária a participação do pedagogo e que este tem contribuições a dar nesse processo, como por exemplo, em aspectos relacionados à metodologia, contextualização do curso, interdisciplinaridade, legislação, entre outros. Também foi visto que contribuir para o planejamento curricular pode implicar na relação deste com a prática docente.

Os dados denotam também que há fatores que podem ser melhorados quanto ao desenvolvimento do planejamento curricular, como a organização do processo, a criação de tempos/espacos de discussão e reflexão coletivos, aspectos relacionais entre docentes e pedagogos, e que estes podem ter ligação com a percepção que se tem do papel do pedagogo e das atribuições deste na instituição.

Assim, realizar o planejamento curricular do Ensino Médio Integrado, bem como vivenciá-lo apresenta-se para o pedagogo como desafios de ordem organizacional, relacional e formativa (dele e dos docentes), mas que, com o diálogo e o trabalho em equipe, podem ser superados.

Concluimos, assim, que o pedagogo contribui para o planejamento curricular do EMI com aspectos metodológicos, organizacionais, integrativos, interdisciplinares, avaliativos, entre

outros, e que estes terão reflexo na prática docente, visto que a mesma se desenvolve a partir do PPC dos cursos. Desse modo, a pesquisa indicou o potencial do trabalho do pedagogo no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, com destaque para o planejamento curricular e que as contribuições deste profissional para este processo podem cooperar para promoção da oferta de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. A. A. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas Instituições de Ensino Superior**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Recife: UFPE, 2008. 139f.
- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 21-46.
- ANFOPE. II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. **Documento Final**. Goiânia, agosto de 1986. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ANJOS, T. M. **Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação do IFRS**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2018, 124 p.
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO. G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BOMFIM, P. V; MARQUES, D. M.; GLÓRIA, G. F. Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Revista Aleph**, n.23, julho 2015 Ano XIII. p. 67-85.
- BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, M. C. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.1, janeiro-junho de 2014. p. 67-74.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC**. Brasília, 14 de março de 2017. Disponível em: [https://dgp.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2016/09/Of% c3% adcio-Circular-n% c2% ba-1-2017-COLEP-CGGP-SAA-MEC-Carreira-PCCTAE.pdf](https://dgp.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2016/09/Of%c3%adcio-Circular-n%c2%ba-1-2017-COLEP-CGGP-SAA-MEC-Carreira-PCCTAE.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 94.664**, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: CLBR, 1939.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3/2006** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução de nº. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Órgão emissor: CNS – Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução de nº. 510**, de 07 de abril de 2016. Órgão emissor: CNS – Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/ CGGP/SAA/SE/MEC**, de 28 de novembro de 2005. Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalecggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação: Do Comitê (1980) à Anfope (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. p. 75-86.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, julho 2011/ano XIII nº 10. p. 120-132.

BRZEZINSKI, I. Políticas de formação inicial e continuada de professores. *In*: LEITE, Y. U. F.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; GOMES, M. O.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Políticas**

de formação Inicial e Continuada de Professores. Livro 3. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012.

CARVALHO, I. A. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Revista HOLOS**, ano 30, v. 02, 2014. p. 65-74.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 53-66.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T.; FREITAS, S. A. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set.2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 235-254.

FERREIRA, N. S. C. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (ORGS.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Penso, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.** v. 41, n. 3. São Paulo, jul./set. 2015. p. 601-614.

FRANCO, M. A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p. *e-book*.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido:** saberes necessários a prática educativa. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

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

FRIGOTTO, G. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. *In*: Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Fórum de Ensino Médio: Interrogações, desafios e perspectivas**. Belém: SEDUC, 2008.

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

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: quadriênio 2014-2018. Recife, 2014. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife, 2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/o-campus/documentos/projeto-politico-pedagogico-do-ifpe.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Organização Acadêmica Institucional**. Recife, 2014. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/pesqueira/o-campus/documentos/organizacao-academica-institucional-do-ifpe.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Regimento Interno do Fórum de Pedagogia do IFPE**. Resolução Nº 38/2015. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/resolucao-38-2015-aprova-regimento-interno-do-forum-de-pedagogia-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos**. Recife, 2014. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documento-orientador-para-elaboracao-de-planos-de-cursos-tecnicos-_2014.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Regimento Interno do *campus* Caruaru - 2011**. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/o-campus/documentos/regimento-interno-campus-caruaru/view>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações - *campus* Caruaru - 2014**. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/cursos/tecnicos/integrados/edificacoes/projeto-pedagogico/projeto_pedagogico_edificacoes-integrado.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica - *campus* Caruaru - 2012**. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/cursos/tecnicos/integrados/mecatronica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho** - *campus* Caruaru - 2014. Disponível em:

<https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/cursos/tecnicos/integrados/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico/ppc-seguranca-do-trabalho-integrado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. **História e perspectiva do ensino médio e técnico no Brasil**: Coletânea de textos para estudos sobre o Ensino Médio Integrado. Cuiabá, 2008.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, jul-set. 2010.

KUENZER, A.Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, A.Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.25 n°.1 Rio de Janeiro, jan. 2020. p. 57-66. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100057. Acesso em: 30 mar. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In: PIMENTA, S. G. (org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LORENZET, D.; ZITKOSKI, J. J. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação, revista quadrimestral**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 459-468, set.-dez. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: MOLL, J. e colaboradores. (org.) Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 80-95.

MACIEL, M. J. C. **A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2010, 300p.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Recife: UFPE, 2014. 186f.

MELO, M. J. C. Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife: UFPE, 2019. 241 f.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012a. p. 17-26.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012b. p. 177-183.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PINHEIRO, L. A. B. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação**. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2011a.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011b.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. *In*: AGUIAR, M. Â. da S. e FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

- RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES. A. 11., v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAUJO, A. C.; SILVA C. N. N. (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções práticas de uma política em construção. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2010. 344f.
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. **A nova lei da Educação**: LDB trajetórias, limites e perspectivas. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.
- SAVIANI, D. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99. p.220-238.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Centro de Educação, CE, UFPE, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento projeto de ensino – aprendizagem e projeto-político pedagógico**: do projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - DOCENTES

Nome: _____ Idade: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Formação: _____

Atua na área de formação: geral () técnica profissional ()

Disciplinas em que leciona: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

1- O IFPE campus Caruaru dispõe, entre outros, dos seguintes profissionais: Coordenador de Curso, Técnico em Assuntos Educacionais e Pedagogo. Você sabe quem são os pedagogos do seu campus?

Sim Não Parcialmente

2- Sabe quais atividades esse profissional desenvolve na instituição?

Sim Não Parcialmente

3- Você diria que as atividades que ele desenvolve têm relação de forma mais direta com:
Assinale a(s) que considerar pertinente(s).

os estudantes

os pais/responsáveis

os professores

os coordenadores de curso

o Técnico em Assuntos Educacionais

os departamentos de gerência

4- No tocante a organização do trabalho pedagógico no campus em que trabalha, como caracteriza a atuação do pedagogo?

complementar a atividade docente

ausente

autoritária

mais burocrática

proativa

() comprometida

Outra(s) _____

5- Quais ações abaixo o pedagogo desenvolve junto aos docentes?

A- () Encontros pedagógicos

B - () Reuniões de planejamento

C - () Encontros de formação continuada

D - () Reuniões com pais/responsáveis pelos discentes

E - () Revisão do Currículo e dos programas de ensino

F - () Participação/elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais

G - () Elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC

H - () Intervenções pedagógicas preventivas e/ou interventivas junto aos discentes

I - () Acompanhamento e assessoramento dos docentes

J - () Participação nos processos de seleção de docentes e discentes

Outra(s) _____

6- Em sua opinião, quais das ações do pedagogo, listadas (assinaladas ou não) no item 5, contribuem para seu aprimoramento profissional e conseqüentemente para o desenvolvimento de seu trabalho no campus? Justifique.

7- Quais situações no desenvolvimento das suas atividades enquanto docente levam você a recorrer ao pedagogo? Isso acontece com frequência?

8- Existe algum documento acessível aos docentes que fale sobre o papel do pedagogo no campus? Caso a resposta seja sim, fale um pouco sobre ele.

Sim Não Não sei informar

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Nome: _____ Idade: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Formação: _____

Atua na área de formação: geral () técnica profissional ()

Disciplinas em que leciona: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

ENTREVISTA - DOCENTES

- 1- Como é o seu trabalho enquanto docente do Instituto Federal?
- 2- Quais limitações ou dificuldades você encontra para o desempenho de sua função?
- 3- Sua formação tem alguma conexão com a resposta do item 2?
- 4- Qual a sua percepção acerca do trabalho do pedagogo no *campus* em relação ao planejamento curricular?
- 5- Qual a importância do planejamento curricular?
- 6- Você já participou de momentos de elaboração do currículo nesta instituição? Como foi esse processo?
- 7- De que forma as ações do pedagogo, em relação ao planejamento curricular, contribuem com a organização da sua prática na sala de aula?
- 8- Que contribuições o pedagogo pode oferecer para o processo de planejamento curricular?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS

Nome: _____

Idade: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Formação: _____

Níveis e modalidades em que atua: _____

Tempo de atuação como pedagoga: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

ENTREVISTA – PEDAGOGAS

- 1- Como é o seu trabalho enquanto pedagoga do campus? Quais níveis e modalidades você acompanha e quais as atribuições junto a estes?
- 2- Como você caracteriza o trabalho que desenvolve junto aos docentes do EMI?
- 3- Qual a sua participação no processo de planejamento, elaboração e revisão dos currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado?
- 4- Qual a percepção dos docentes (da formação geral e da formação técnica profissional) quanto ao trabalho que realiza em relação ao planejamento curricular?
- 5- Você percebe diferenças em relação ao trabalho que desenvolve junto aos professores da parte que trabalham com a área da formação geral e da formação técnica profissional?
- 6- O planejamento curricular traz contribuições para a organização da prática docente? De que maneira?
- 7- Há aspectos que precisam ou podem ser melhorados quanto ao planejamento curricular e suas contribuições para prática dos docentes?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL - DOCENTES**

Nome: _____

Idade: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Formação: _____

Atua na área de formação: geral () técnica profissional ()

Curso em que leciona: _____

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – DOCENTES

1- Qual sua opinião sobre a organização da cartilha?

() Satisfatória

() Boa

() Excelente

2- A cartilha contribui para esclarecer como ocorre a atuação e quais as contribuições do pedagogo para o processo de planejamento curricular do EMI?

() Sim () Não () Parcialmente

3- Você identifica na cartilha aspectos do trabalho do pedagogo que podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente?

() Sim () Não () Parcialmente

4- Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribuiria a este produto educacional? ____

5- Registre aqui suas considerações, observações ou sugestões para o aprimoramento da cartilha.

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL – PEDAGOGAS**

Nome: _____

Idade: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Formação: _____

Níveis e modalidades em que atua: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL –
PEDAGOGAS**

1- Qual sua opinião sobre a organização da cartilha?

Satisfatória

Boa

Excelente

2- A cartilha consegue esclarecer as atividades que você desenvolve enquanto pedagoga em relação ao planejamento curricular do EMI e as repercussões deste na prática docente?

Sim Não Parcialmente

3- A divulgação da cartilha pode trazer alguma contribuição para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos docentes? Justifique.

4- Em uma escala de 0 a 10, qual pontuação você atribuiria a este produto educacional? ____

5- Registre aqui suas considerações, observações ou sugestões para o aprimoramento da cartilha.

APÊNDICE F – PRODUTO

PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Atuação do pedagogo nesse
processo

Luciana Barbosa da Silva
Edlamar Oliveira dos Santos



Olinda
2021



Descrição Técnica

Origem do Produto Educacional: Dissertação intitulada "Contribuições do Pedagogo para o Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado";

Área de Conhecimento: Ensino;

Público-alvo: Pedagogos e Docentes;

Finalidade: Socializar as ações e contribuições do Pedagogo para o processo de Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado e as repercussões deste na organização da prática docente;

Categoria: Cartilha educativa;

Registro do Produto/ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus, IFPE - Campus Olinda, 2021;

URL: <https://educapes.capes.gov.br/>

Idioma: Português;

País: Brasil.

Planejamento Curricular do Ensino Médio Integrado: Atuação do pedagogo nesse processo de Luciana Barbosa da Silva e Edlamar Oliveira dos Santos está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Atuação do pedagogo nesse
processo


Luciana Barbosa da Silva
Edlamar Oliveira dos Santos



Sumário



Apresentação	05
Destaques iniciais	06
A organização do planejamento curricular	08
Quem é o pedagogo?	10
O que ele faz na instituição?	11
A participação do pedagogo no processo de planejamento curricular	12
Os desafios que podem surgir no processo de planejamento curricular	14
Aspectos necessários para o desenvolvimento do planejamento curricular	15
Ações e contribuições do pedagogo para o planejamento curricular	19
O planejamento curricular e a prática docente: qual a relação entre eles?	24
<i>Checklist</i> sobre a atuação do pedagogo no planejamento curricular	27
Referências	28



Apresentação



O Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como proposta uma formação humana e integral dos estudantes, o que demanda a construção de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que apresentem uma proposta curricular interdisciplinar e contextualizada.

Entre os sujeitos que fazem parte do processo de planejamento curricular destas instituições está o pedagogo, profissional que assessora e acompanha pedagogicamente os diferentes atores e setores da instituição. Em virtude disso, pretende-se com esta cartilha sistematizar as ações e contribuições do pedagogo para esse processo, bem como abordar as repercussões deste na organização da prática docente.



Destques Iniciais



O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

Missão

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Visão

Ser uma Instituição de referência nacional em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade.

Valores

Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática.

Campo de pesquisa: *Campus* Caruaru - IFPE



Criado em 2010, faz parte da segunda etapa de expansão dos Institutos Federais por meio da interiorização da Rede Federal de Ensino.

Atualmente, a instituição oferece os cursos de Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho (nível médio integrado e subsequente), Engenharia Mecânica, em nível superior, e na pós-graduação o instituto oferta duas especializações: Engenharia de Segurança do Trabalho e Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas (recém-criada) e no Proeja: os cursos de Bombeiro Civil e Almoxarife de Obras. Além destes, também são ofertados curso preparatório para os estudantes que desejam ingressar na instituição - o PROIFPE, e cursos de qualificação profissional.

A organização do planejamento curricular

08



O planejamento curricular precisa ser um processo coletivo e participativo, no qual os saberes, ideias e concepções de cada um são importantes e necessários para a construção do currículo.

Nos *campi* do IFPE é feita uma comissão para elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), e dela fazem parte o diretor de ensino, a coordenação do curso, uma representatividade docente e o pedagogo.

O PPC expressa os objetivos, estratégias e ações que serão desenvolvidas na condução do processo pedagógico de um curso. Ele deve ser construído coletivamente e articulado com outros documentos institucionais de planejamento, quais sejam, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-pedagógico da Instituição (PPPI) (IFPE, 2014, p. 6).

09

O pedagogo é, então, parte constituinte do processo de planejamento curricular, pois, conforme o Regimento Interno do *campus* Caruaru (2011), entre as competências da Assessoria Pedagógica está:

15- Participar da elaboração e reestruturação do projeto político-pedagógico e dos planos de cursos.

Quem é o pedagogo?



Pedagogo é o profissional que articula e media o trabalho pedagógico nas instituições de ensino, contribuindo para o melhor desenvolvimento das práticas. Nas palavras de Libâneo (2010, p. 52):

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Como nos diz este autor, a atuação do pedagogo prima por uma formação humana, a qual precisa, portanto, estar vinculada ao contexto social e sobre ele refletir, com perspectivas de transformação. Desse modo, o fazer destes profissionais é dotado de intencionalidades e finalidades.

O que ele faz na instituição?



Assessora pedagogicamente Docentes, Coordenações de Curso, Direção de Ensino e Direção Geral;

Oferece suporte pedagógico aos discentes;

Atua na tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão;

Promove a formação continuada docente;

Participa dos órgãos colegiados: Conselhos, Fóruns e Comissões.

Acesse o Regimento Interno do *campus* Caruaru e conheça as atribuições e competências da Assessoria Pedagógica: <https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/o-campus/documentos/regimento-interno-campus-caruaru/view>

A participação do pedagogo no processo de planejamento curricular



Antes

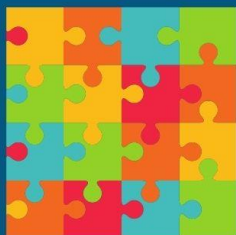
- O pedagogo estuda os documentos orientadores.



Durante

- Participa dos momentos de discussões conjuntas;
- Orienta e auxilia na compreensão das etapas nas quais são desenvolvidos os elementos requeridos para a construção do currículo;
- Sugere modificações, visando melhorias no planejamento curricular.





Depois

- Analisa o PPC e emite um parecer pedagógico;
- Encaminha-o aos órgãos responsáveis para aprovação;
- Acompanha e assessora a vivência do PPC;
- Articula junto aos sujeitos as mudanças que forem necessárias para um novo processo - reformulação do PPC, que pode acontecer a cada dois anos ou de acordo com as exigências legais.



Os desafios que podem surgir no processo de planejamento curricular

14



Indisponibilidade de tempo (tanto de docentes quanto de pedagogos) para estudos e discussões coletivas;

Aprofundamento dos conhecimentos acerca do que é currículo /currículo integrado e como ocorre sua construção;

Diversidade de áreas e disciplinas (formação técnica profissional) com as quais o pedagogo precisa interagir e colaborar para a interdisciplinaridade;

Promoção da discussão do PPC pela comunidade escolar antes de encaminhá-lo para aprovação dos órgãos superiores.

Aspectos necessários para a o desenvolvimento do planejamento curricular do EMI

Diálogo



“Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.
(FREIRE, 1987, p. 83)”

Os sujeitos partícipes do processo precisam dialogar se o que desejam é realizar uma construção conjunta.

Ainda segundo Freire (1987), alguns elementos são necessários para que se estabeleça o diálogo e, em se tratando da construção do currículo, destacamos alguns que se mostram necessários: **humildade, abertura às contribuições dos outros e a compreensão de que não somos autossuficientes.**

Construir uma metodologia participativa



Definir juntos como deve ser o processo de elaboração;

Viabilizar meios de garantir o tempo necessário para o trabalho coletivo;

Promover a tomada de decisões coletivas por meio de plenárias;

Possibilitar a integração/articulação entre os segmentos participantes.

“

Não esquecer, principalmente, do “escolher e fazer junto”: reflexões e propostas compartilhadas proporcionam o envolvimento e o compromisso de todos na ação (ALMEIDA, 2012, p. 45, grifos da autora).

”

Clareza quanto ao que é um currículo integrado

17



O currículo integrado vem sendo proposto como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção, contribuindo para a superação da fragmentação do Ensino, tendo em vista a formação integral dos estudantes. As dimensões da formação integral são sustentadas nos princípios da solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade, que estão imbricados em complexas relações socioambientais, as quais promovem inter-relações entre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente, objetivando o exercício de uma cidadania ativa, numa concepção de educação que visa ao desenvolvimento social e emocional do homem (IFPE, 2014-2018, p. 119).

Estabelecer as finalidades



O planejamento curricular trata também dos objetivos do curso, como, por exemplo, o perfil dos sujeitos que se pretende formar e se essa formação favorece o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. Por isso, alguns questionamentos podem ajudar nesse processo de construção/reformulação:

- Qual o diagnóstico da realidade?
- Que instituição queremos?
- Qual concepção de formação deverá orientar as práticas?
- Qual a relação da proposta curricular com as demandas do Ensino Médio Integrado?



Ações e contribuições do pedagogo para o planejamento curricular



» Incentivar e motivar os sujeitos a participarem do processo;

“ O Projeto Pedagógico e o Currículo têm, pois, que ser uma construção coletiva e claramente configurada, ainda que não possam garantir todos os resultados neles previstos (SOUZA, 2006, p. 69). ”



20



Promover encontros formativos que discutam a temática currículo e currículo integrado;

“

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTAN, 2000, p. 15-16).

”

“

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2007, p. 42).

”



21



Possibilitar reflexões quanto à importância dessa construção, suas repercussões nas práticas e, conseqüentemente, na formação ofertada aos estudantes;

“

O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-lo, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral, e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTAN, 2000, p. 32).

”



Reforçar a importância dos princípios: interdisciplinaridade, contextualização e transformação social;

“

A contextualização pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. [...] A interdisciplinaridade é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES 1995 *apud* BIANCHETTI; JANTSCH, 1995). [...] O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

”



22

Articular os trabalhos pedagógicos que envolvem a construção/reformulação dos projetos, considerando aspectos como o contexto social; os sujeitos e suas histórias, saberes; a organização da instituição; a cultura, teoria e prática, entre outros;

“

O planejamento dos currículos rompe com a lógica da grade curricular e impõe maior articulação com a realidade profissional e social. A prática de planejar currículos passa a ocorrer de forma participativa e a organização curricular assume uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada (MACIEL, 2010, p. 130).

”

Ressaltar a importância de estes projetos terem como finalidade uma formação humana e integral, com fins emancipatórios e que, portanto, rompam com práticas excludentes e/ou desumanizadoras;



A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Sugestões de leitura:



BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007, disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário em desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320p.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312p.

O planejamento curricular e a prática docente: qual a relação entre eles?

24



Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa (VASCONCELOS, 2000, p. 79).

Desse modo, como resultante do processo de planejamento, teremos um currículo constituído, o qual será vivenciado pelos sujeitos que também fizeram parte de sua construção. Entendemos que ele é um elemento orientador da prática docente no *campus*, pois, a partir dele, o professor desenvolve seu planejamento de ensino, a maneira como o executará e os processos avaliativos que realizará.



Franco (2016, p. 25) nos diz que:

[...] toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para aqueles que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

Esses elementos estão presentes no PPC dos cursos e o acesso a este é disponibilizado a todos os sujeitos por meio do site da instituição.

O pedagogo participa do planejamento curricular e do desenvolvimento deste. Logo, entendemos que suas contribuições para o planejamento também repercutirão na prática docente, visto que entre suas atribuições está:

“

Apoiar as Coordenações de Curso e os docentes no processo de elaboração, organização, socialização e acompanhamento dos planos de curso, dos planos de aula e de instrumentos de avaliação dos componentes curriculares de todas as modalidades de ensino da Instituição.
(Regimento Interno - *campus* Caruaru, 2011)

”



Sugestões de leitura:



ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



Checklist sobre a atuação do pedagogo no planejamento curricular



O pedagogo participa de todas as etapas do planejamento curricular;



O planejamento curricular pode ser feito sem a participação do pedagogo ou dos docentes;



O pedagogo contribui para o planejamento curricular em aspectos como: metodologias, legislação, contextualização do curso, entre outros;



O pedagogo emite apenas um parecer ao final do processo;



O pedagogo assessora o planejamento curricular e a vivência deste;



As contribuições do pedagogo para o planejamento curricular não têm conexão com a prática docente.



Referências

- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 21-46.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRANCO, M. A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p. e-book.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários a prática educativa. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Regimento Interno do campus Caruaru** - 2011. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/caruaru/o-campus/documentos/regimento-interno-campus-caruaru/view>. Acesso em: 10 de nov. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2014-2018**. Recife, 2014. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/aceso-ainformacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos**. Recife, 2014. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documento-orientador-para-elaboracao-de-planos-de-cursos-tecnicos-_2014.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACIEL, M. J. C. **A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFCE, 2010, 300p.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Centro de Educação, CE, UFPE, 2006.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- 