

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WALLACE PEREIRA SANT ANA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO TAE NA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO
AO DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ANÁPOLIS – GO
2019

WALLACE PEREIRA SANT ANA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO TAE NA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO
AO DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação

Sublinha de pesquisa: História e memórias no contexto da EPT

Orientador: Prof. Dr. Glen César Lemos

ANÁPOLIS – GO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Ana, Wallace Pereira Sant.

O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades / Wallace Pereira Sant Ana – Anápolis: IFG, 2019.

233 p.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Glen César Lemos.

S231t Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Bibliografia.

Apêndices.

1. Pedagogo – Trabalho Técnico Administrativo. 2. Pedagogo – Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente. 3. Instituto Federal de Goiás. I. LEMOS, Glen César (orientador). II. Título.

CDD 371.007

WALLACE PEREIRA SANT ANA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO TAE NA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO
AO DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta Dissertação foi defendida e aprovada, em 05 de abril de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Glen César Lemos
Presidente da Banca / Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Nilton Cezar Ferreira
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Cruvinel Pimentel
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás

À minha querida esposa, Gilvânia, que esteve ao meu lado durante todos os momentos difíceis e com a qual divido essa vitória alcançada. Dedico a ela que sempre me motivou a não desistir, me apoiando para que eu acreditasse e tornasse possível a realização dessa conquista. Espero um dia retribuir todo o carinho, amor e apoio que recebi nesses dois anos de caminhada.

Aos meus filhos, Geovana e Guilherme, pelo sentimento com que tiveram comigo e pelo amor que têm por mim.

À minha mãe Rosa e minha sogra Luzia que deram uma valorosa parcela de contribuição para a realização desse sonho. A vocês, dedico todo o meu esforço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu saúde, sabedoria e disposição para aprofundar meus estudos na Pós-graduação Stricto Sensu e à Nossa Senhora Aparecida pela intercessão junto ao Pai nos momentos mais difíceis que passei durante o ProfEPT.

À minha esposa, Gilvânia, meus filhos, Geovana e Guilherme, minha mãe, Rosa e, minha sogra, Luzia, que durante esses dois anos de jornada de estudos me deram todo o apoio necessário, compreendendo-me nos momentos de ausência familiar e dando todo suporte necessário.

Ao meu orientador, professor Dr. Glen César Lemos, que não mediu esforços para me atender, deu todo suporte e orientação necessária, indicou os melhores caminhos a seguir e, com o qual, durante esta jornada, nossa relação tornou-se mais do que a de orientador e orientando, mas de amigos.

Aos membros da banca avaliadora, professor Dr. Nilton Cezar Ferreira e professora Dr^a. Fernanda Cruvinel Pimentel, que trouxeram contribuições importantes para minha pesquisa, enriquecendo a discussão e contribuindo construtivamente para a melhoria dessa dissertação.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Campus Anápolis, que compartilharam seus conhecimentos e trouxeram para o debate e reflexão os novos olhares sobre a EPT e sobre a educação brasileira.

À Coordenação Local do ProfEPT e à Secretaria de Pós-Graduação do Campus Anápolis do IFG pelo suporte durante todas as etapas dessa formação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG – pelo incentivo financeiro.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade em colaborar, apresentando os desafios enfrentados no dia a dia de trabalho, bem como as possibilidades para o enfrentamento da problemática vivenciada, contribuindo para o debate em torno da nossa prática pedagógica na EPT e, também, para a melhoria do trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1981, p.79).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás. Para tanto, descrevemos o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, visando a apresentação dos fatos que demarcaram a construção dos campos de atuação do pedagogo; descrevemos a trajetória histórica da educação profissional, com o intuito de identificar os objetivos e as finalidades da modalidade educacional, desde a sua regulamentação até os dias atuais; e, por fim, procedemos com uma reflexão acerca do Pedagogo TAE na educação profissional, centrando o debate no trabalho desse profissional na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás. O percurso metodológico constitui-se de uma revisão bibliográfica e análise documental, de abordagem qualitativa e descritiva, bem como de uma pesquisa de campo, realizada a partir da aplicação de questionários e entrevistas, resultando assim na construção do produto educacional intitulado *Manual de Integração da CAPD*. Os resultados nos mostram que são várias as dificuldades e os desafios enfrentados pelos Pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG, sendo emergente a necessidade de compreender as ações realizadas por esses profissionais para além de um trabalho burocrático e administrativo. Também identificamos, tanto nos estudos teóricos como na pesquisa de campo, as inúmeras possibilidades e contribuições dos Pedagogos TAEs para a prática didático-pedagógica nas CAPDs do IFG, como para a formação emancipatória e integral de estudantes. Para isso, elaboramos o *Manual de Integração da CAPD*, um material textual construído de forma organizada e articulada, para ser utilizado pelos profissionais das CAPDs do IFG, como um documento norteador e legitimador do trabalho realizado junto à comunidade acadêmica interna e externa, com vistas a orientar as relações cotidianas e a organização e gestão do trabalho pedagógico desenvolvido nesses espaços.

Palavras-chave: Pedagogo TAE. Educação Profissional. Trabalho. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente. Instituto Federal de Goiás.

ABSTRACT

This research aimed to understand the work dynamics of the Pedagogic TAE in the Coordination of Pedagogical Support to the Student of the Federal Institute of Goiás. In order to do so, we describe the historical course of the Pedagogy course in Brazil, aiming to present the facts that demarcated the construction of the fields of action of the pedagogue; we describe the historical trajectory of professional education in order to identify the objectives and purposes of the educational modality, from its regulation to the present day; and finally, we proceeded with a reflection about the TAE Pedagogue in professional education, centering the debate on the work of this professional in the Coordination of Pedagogical Support to the Student of the Federal Institute of Goiás. The methodological course consisted of a bibliographical review and documentary analysis, a qualitative and descriptive approach, as well as a field research, carried out through the application of questionnaires and interviews, thus resulting in the construction of the educational product titled CAPD Integration Manual. The results showed that there are several difficulties and challenges faced by the TAE Pedagogues in the IFD CAPDs, and the need to understand the actions carried out by these professionals in addition to a bureaucratic and administrative work has emerged. It was also possible to identify, in both theoretical and field studies, the numerous possibilities and contributions of the TAE Pedagogues for the didactic-pedagogical practice of the IFG CAPDs, as well as for the emancipatory and integral formation of students. For this, we elaborated the CAPD Integration Manual, a textual material constructed in an organized and articulated way, to be used by the professionals of the IFG CAPDs, as a guiding and documentary document of the work carried out with the internal and external academic community, with a view to orient the daily relations and the organization and management of the pedagogical work developed in these spaces.

Keywords: Pedagogue TAE. Professional education. Job. Coordination of Pedagogical Support to the Student. Federal Institute of Goiás.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Ocupações do Pedagogo segundo a CBO.....	88
Quadro 2: Mediação e orientação pedagógica ao discente.....	114
Quadro 3: Mediação e orientação pedagógica ao docente.....	119
Quadro 4: Participação na elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão e de formação continuada de docentes.....	125
Quadro 5: Atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis.....	130
Quadro 6: Demais competências das CAPDs do IFG.....	134
Quadro 7: Utilização de instrumentos formais para registro de atendimento e acompanhamento pedagógico.....	137
Quadro 8: Participação na elaboração e reconstrução dos PPCs e de seus respectivos currículos.....	138
Quadro 9: Valorização do trabalho da equipe pedagógica.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.....	48
Figura 2: Localização da CAPD no Organograma do IFG – Campus Anápolis.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia em 1939.....	25
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	68
Gráfico 2: Grau de escolaridade (Concluído).....	108
Gráfico 3: Cargo ocupado no IFG.....	109
Gráfico 4: Apoio e acompanhamento pedagógico aos discentes.....	112
Gráfico 5: Orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico ao docente.....	117
Gráfico 6: Assessoria pedagógica às atividades de ensino, pesquisa e extensão.....	124
Gráfico 7: Atendimento aos pais e/ou responsáveis pelos alunos.....	127
Gráfico 8: Assessoramento na organização, realização e registro das reuniões de pais e professores.....	128
Gráfico 9: Processo de escolha de representantes de turma.....	133
Gráfico 10: O autor se preocupou com a clareza, a estética e o aspecto visual do Produto Educacional de modo a facilitar a leitura e utilização pelos usuários?.....	149
Gráfico 11: O Produto Educacional possui conteúdo adequado sobre o IFG, a CAPD, a equipe pedagógica e as atividades desenvolvidas?.....	150
Gráfico 12: Após o processo de Aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que o mesmo contribuirá para o desenvolvimento do trabalho pelo Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs do IFG?.....	151
Gráfico 13: Os formulários previstos no Manual de Integração da CAPD contribuirão para o registro das atividades cotidianas nas CAPDs do IFG?.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Art. – Artigo

CAE – Coordenação de Assistência Estudantil

CAPD – Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente

CAPDs – Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CD – Cargo de Direção

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CoSuPe – Coordenação de Supervisão Pedagógica

COTEPE – Coordenação Técnico-Pedagógica

DAA – Departamento de Áreas Acadêmicas

DPAD – Departamento Pedagógico e de Apoio Didático

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EITs – Escolas Industriais e Técnicas

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFs – Escolas Técnicas Federais

EUA - Estados Unidos

FG – Função Gratificada

FORT – Fórum de Representantes de Turmas

GEAP – Gerência Educacional de Apoio ao Ensino

GTs – Grupos de Trabalho

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFEs – Instituições Federais de Ensino

IFF – Instituto Federal Farroupilha

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFs – Instituições Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAs – Mestrados Acadêmicos
MEC – Ministério da Educação
MP – Mestrado Profissional
MPs – Mestrados Profissionais
ONGs – Organizações Não Governamentais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Produto Educacional
PEs – Produtos Educacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino
ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNET – Sistema Nacional de Educação Tecnológica
TAE's – Técnico-Administrativos em Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná
TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso
TCCs – Trabalhos de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	22
2.1	Regulamentação e marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil: Do Decreto-Lei nº. 1.190/1939 à Resolução CNE/CP nº. 01/2006.....	23
2.2	Pressupostos histórico-sociais da construção da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo.....	32
2.3	Identidade profissional e campos de atuação do pedagogo na sociedade contemporânea.....	43
3	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	47
3.1	Regulamentação da Escola de Aprendizes Artífices: o assistencialismo e a formação de ofícios aos “desvalidos da sorte”.....	50
3.2	Liceus e Escolas Industriais e Técnicas: a educação profissionalizante.....	55
3.3	Escolas Técnicas Federais: a formação tecnicista.....	58
3.4	CEFETs e Institutos Federais: a formação integral e integrada.....	63
4	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO TAE NA CAPD DO IFG.....	73
4.1	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico na EPT: um olhar sobre o pedagogo	75
4.2	Os Campos de Atuação do Pedagogo TAE na EPT.....	82
4.3	O Trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG: considerações e reflexões.....	89
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	100
5.1	Procedimentos Metodológicos.....	101
5.2	Objeto, tempo e espaço da pesquisa.....	103
5.3	Instrumentos de Coleta de Dados.....	104
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	106
7	PRODUTO EDUCACIONAL: o <i>Manual de Integração da CAPD</i> como possibilidade de materialização das atividades do Pedagogo TAE e dos demais servidores nas CAPDs do IFG.....	145
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
9	REFERÊNCIAS	159
10	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	168
11	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	174
12	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	176
13	APÊNDICE D – MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD.....	178

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de educação que se consolidou nos últimos dez anos, tornando-se fundamental para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico, social e econômico da sociedade brasileira. Integra-se, conforme a LDB n° 9394/96, aos diferentes níveis e modalidades de educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, contribuindo para o alcance dos objetivos da educação nacional (BRASIL, 2017).

Sabe-se que as inovações tecnológicas pelas quais o mundo contemporâneo vem passando estão exigindo das instituições educacionais uma formação baseada em múltiplas capacidades, voltadas tanto para a apropriação dos conhecimentos da técnica e das competências e habilidades como para o exercício da autonomia, criatividade e inovação no contexto do mundo do trabalho.

E para a formação desse novo trabalhador autônomo, crítico, reflexivo, inovador e criativo, faz-se necessário, na EPT, a convergência de um trabalho coletivo, articulado e integrado entre professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, bibliotecários e demais servidores técnico-administrativos, juntamente com a participação ativa das famílias e da sociedade civil, para que, a partir de um trabalho colaborativo, possam construir itinerários formativos com vistas a contribuir para a organização e gestão do fazer pedagógico e, assim, alcançar seu principal objetivo, a formação integral e emancipatória dos estudantes, para que eles atuem de maneira autônoma, crítica e criativa no mundo do trabalho.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 44)

Nessa perspectiva, com os avanços tecnológicos ocorridos no início do século XXI, as propostas de formação dos estudantes da EPT foram reestruturadas por meio da regulamentação da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais (IFs) em todo o país. Essas instituições são constituídas de objetivos, finalidades e características específicas, assim como de estrutura organizacional e

didático-pedagógica próprias, que confirmam sua importância para a formação integral dos indivíduos em âmbito local, regional e nacional.

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 15)

Para que o trabalho realizado na EPT alcance seus objetivos, é primordial uma atuação coletiva e multiprofissional, através da integração de diferentes áreas específicas na organização e gestão do trabalho pedagógico. Nos IFs, esse trabalho é realizado, em regime de colaboração, por professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, bibliotecários, os quais atuam de forma indissociável, de maneira a possibilitar a construção de práticas educativas integradoras para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto da EPT, o Pedagogo TAE¹ tem papel fundamental para a consecução dos objetivos didático-pedagógicos, pois colabora para a formação pedagógica de estudantes, professores, técnico-administrativos e comunidade em geral. Ele é considerado um profissional que contribui diretamente para a articulação e organização do processo educativo, desempenhando assim um papel essencial nos IFs.

Diante do exposto, quando ingressei como servidor da carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE's), no cargo de Assistente em Administração, no Campus Uruaçu do IFG, não tinha conhecimento sobre o que era a educação profissional, nem a RFEPCT. Através da vivência cotidiana, comecei a conhecer melhor a instituição, os cursos ofertados, as práticas pedagógicas e as formas de relações interpessoais. Enfim, aos poucos, fui entendendo qual era a proposta dos IFs para a sociedade brasileira.

Quando concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2013, pela Universidade Estadual de Goiás, busquei então me preparar para exercer a profissão que escolhi. E essa preparação logo resultou na minha aprovação no concurso público do Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2016, no cargo de *Pedagogo-Área*, para o Campus Cidade de Goiás. As mudanças de cargo e de campus trouxeram-me novas perspectivas

¹ Utilizaremos o termo *Pedagogo TAE* para nos referirmos aos servidores que exercem o cargo de *Pedagogo-Área* nos IFs. “Pedagogo” devido à descrição do cargo e “TAE” pelo fato de o servidor pertencer à carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE's).

de atuação no IFG, pois, ao ser lotado na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD), sabia que novos desafios estavam postos para minha trajetória profissional, agora como Pedagogo TAE no IFG.

Com o passar dos dias, fui percebendo várias dificuldades no trabalho cotidiano, as quais prejudicavam minha atuação enquanto Pedagogo TAE. E, a partir de uma relação dialógica e reflexiva, que tive no dia a dia de trabalho com minha colega de trabalho, também Pedagoga TAE, realizamos constantes considerações em torno das problemáticas e sobre os desafios que estavam postos para o nosso trabalho no Campus Cidade de Goiás. Isso ocorria porque estávamos inseridos em um espaço de disputas e contradições que, historicamente, marcaram as relações da EPT no Brasil, permeada pela dualidade educacional. E que ainda se faz presente, pois professores, pais, estudantes e demais colegas ainda não compreendem as funções do Pedagogo TAE nas Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPDs) do IFG.

Daí surgiram vários questionamentos, como: Qual o papel do Pedagogo TAE e seus campos de atuação na EPT? De que maneira o trabalho realizado pelo Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG pode contribuir para os processos didático-pedagógicos realizados nesses espaços?

Percebi que a instituição vivenciava um fazer pedagógico em construção, pois a intervenção pedagógica, que historicamente foi negada para a EPT, ainda não estava consolidada de forma plena. E sabemos que esse trabalho é desenvolvido a partir de ações educativas junto aos estudantes, contemplando tanto a formação técnica quanto a formação intelectual em suas múltiplas relações, como também uma elaboração humanizada, cidadã e emancipatória dos sujeitos.

O pouco conhecimento que a maioria dos servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos, têm sobre as bases conceituais da EPT, é outra problemática que se faz presente no cotidiano dos IFs. E isso tem prejudicado a consolidação das propostas que estão em voga para a EPT, provocando, no caso do IFG, um dissenso nas relações entre os diversos sujeitos e setores da instituição, dentre eles o Pedagogo TAE e a CAPD.

Vale destacar que, através da Resolução do Conselho Superior do IFES nº 161, de 16 de setembro de 2016, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Esse programa oferta, em rede nacional, o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e tem como um de seus objetivos contribuir para a elevação da formação *stricto sensu* dos servidores dos Institutos Federais e do público em geral. O ProfEPT tem como propósito proporcionar o

aprimoramento dos estudos sobre as bases conceituais da EPT, bem como de oferecer condições para a criação de propostas educacionais, visando à melhoria das práticas educativas e de gestão nas instituições de ensino formais e não formais.

E enquanto acadêmico do ProfEPT, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no IFG – Câmpus Anápolis, percebi que esse era o momento mais oportuno, em minha trajetória acadêmica e profissional, para colocar em debate a dinâmica de trabalho dos Pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG, para melhor compreender sua atuação.

A partir do exposto, tona-se fundamental discutir o formato da organização e gestão do trabalho pedagógico na EPT para a construção de propostas que almejem a efetivação de uma escola unitária e de uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos inseridos nesses espaços. E, ao decidir pesquisar sobre a prática de trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, esperamos contribuir para uma maior compreensão acerca de sua atuação profissional no referido setor. É importante destacar que levamos em consideração a participação dos demais servidores, pois as atividades da CAPD são realizadas de forma integrada e articulada por toda equipe pedagógica.

A partir da compreensão e da assunção dessa forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes. Isso concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar. (PACHECO, 2011, p. 25)

A problemática da pesquisa partiu da seguinte questão-problema: Quais as dificuldades, os desafios e as possibilidades de atuação dos Pedagogos TAEs nas Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás?

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo compreender a dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás. Para tanto, a fundamentação teórica da pesquisa baseou-se na discussão dos aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista a busca da identidade do pedagogo no mundo do trabalho; dos marcos históricos e evolutivos da EPT no Brasil, desde a sua regulamentação até os dias atuais; e, por fim, de uma reflexão acerca do trabalho do Pedagogo na EPT, com foco em sua atuação nos processos didático-pedagógicos nas CAPDs do IFG.

Realizou-se também uma pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso, a partir da aplicação de questionários e entrevistas, com o intuito de trazer dados significativos, os quais nortearam as discussões acerca do trabalho desenvolvido pelos Pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração do *Manual de Integração da CAPD*, produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa supracitada.

Desse modo, o trabalho foi dividido em seis capítulos: os três primeiros direcionados à fundamentação teórica; o quarto apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo; o quinto é dedicado à descrição e análise de dados; e o sexto é dedicado apresentação do processo de construção do produto educacional.

No primeiro capítulo, a discussão teórica apresenta os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista a busca da identidade e dos campos de atuação do pedagogo no mundo do trabalho. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Silva (2006), Cruz (2011), Pimenta et al (2011), Houssaye et al (2004) e Brzezinski (2012), que foi acompanhada de uma análise documental em leis, decretos, pareceres e diretrizes. Destaca-se, neste primeiro momento, o curso de Pedagogia e as identidades que o pedagogo adquiriu até se chegar às características que lhes são atribuídas no contexto atual, referendadas pelos instrumentos normativos em vigor.

No segundo capítulo, fizemos uma incursão pela história da educação profissional no Brasil, com vistas ao resgate histórico dos objetivos e finalidades que a EPT assumiu desde a sua regulamentação, em 1909, até às mudanças ocorridas com a reorganização da RFEPECT, por meio da Lei nº 11.892/2008. Para tanto, buscamos nos estudos de Caires e Oliveira (2016), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Pacheco (2011), dentre outros, os aportes teóricos necessários para conduzir as reflexões sobre a história da EPT no Brasil.

No terceiro capítulo, realizamos uma discussão histórica sobre as práticas de organização e gestão do trabalho pedagógico na EPT, com foco no pedagogo. Posteriormente, descrevemos o Pedagogo TAE na EPT, elencando as características legais e os campos de atuação desse profissional nesta modalidade de educação, enquanto servidor da carreira dos TAE's. E, por fim, abordamos a dinâmica do trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, refletindo sobre sua atuação profissional nesse espaço, a partir da análise dos regulamentos, regimentos e projetos pedagógicos institucionais do IFG, conjugados com referenciais teóricos, como Barbosa (2016), Guimarães (2012), Libâneo (2010) e Pimenta et al (2011), dentre outros, os quais, em conjunto com os instrumentos normativos legais e institucionais internos e externos, nos possibilitou

construir uma discussão teórica consistente para posterior articulação com a pesquisa de campo.

O quarto capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, no qual descrevemos os procedimentos metodológicos, o objeto, o tempo, o público-alvo, o lócus da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No quinto capítulo, apresentamos a descrição dos dados da pesquisa de campo, coletados a partir da aplicação de um questionário eletrônico, junto aos Pedagogos TAEs (lotados ou não nas CAPDs) e aos demais servidores lotados nas CAPDs do IFG, e de entrevistas, realizadas com cinco Pedagogas TAEs. A análise dos resultados foi correlacionada com os estudos teóricos realizados. Nesse sentido, a pesquisa não foi conduzida tão-somente pelo viés teórico para se justificar a práxis, mas caminhará para além da reflexão teoria-prática, construindo, ao longo das discussões, relações e direcionamentos baseados na tríade reflexão-ação-reflexão, para o alcance dos objetivos propostos.

O sexto e último capítulo dedicou-se ao Produto Educacional (PE), o qual está descrito a justificativa e o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional resultante do estudo em questão. A pesquisa resultou na construção do *Manual de Integração da CAPD*, um material textual de orientação didático-pedagógica, produzido com a finalidade de apresentar as principais informações relacionadas ao IFG, à CAPD e às principais atividades que o Pedagogo TAE, e demais servidores, desenvolvem nas CAPDs do IFG, sendo acompanhado de modelos de formulários para registro e acompanhamento das atividades cotidianas.

E constatada a aplicabilidade do produto educacional, após sua aplicação do junto às CAPDs do IFG, espera-se que o *Manual de Integração da CAPD* contribua para que docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade local conheçam com mais clareza a CAPD, os profissionais que compõe a equipe pedagógica, as atribuições do setor e, principalmente, as ações relacionadas aos processos didático-pedagógicos.

Almeja-se, com a pesquisa aqui realizada, apresentar elementos para a discussão sobre a atuação do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, para além de um trabalho administrativo e burocrático, a partir da reflexão acerca das possibilidades do fazer pedagógico desses sujeitos enquanto profissionais orientadores e mediadores do saber historicamente acumulado, corroborando assim com a ação reflexiva sobre o processo formativo de todos os sujeitos inseridos nesses espaços.

2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: uma análise do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo

A Pedagogia é considerada como uma das teorias da educação que contribui substancialmente para a formação de diretrizes pedagógicas orientadoras da ação educativa no contexto social.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2010, p. 30)

Percebe-se, então, que a pedagogia é uma área do conhecimento que articula teoria e prática, ou seja, teoriza uma experiência para construir sua ação educativa, visando à transformação social justa e emancipatória. Sua ação “[...] produz saberes, saberes de experiência, de prudência, que devem ser provados e experimentados, ao mesmo tempo, conforme modos de validação específicos” (HOUSSAYE et al, 2004, p. 119).

Desse modo, a referida área pode ser entendida como uma teoria educacional que reflete e constrói a práxis educativa, através de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Ela é concebida por meio de saberes pedagógicos, saberes de experiências e saberes do conhecimento, pois, como nos diz Houssaye et al (2004), a Pedagogia não é vista como uma arte, mas como uma teoria que tem como função orientar a ação educativa.

A regulamentação da Pedagogia, enquanto curso de nível superior, concretizou-se em 1939, a partir do reconhecimento de sua importância para a sistematização da prática pedagógica dos profissionais em espaços escolares e não escolares. Entretanto, o contexto histórico mostra-nos os enormes desafios que o curso enfrentou (e tem enfrentado) para sua consolidação enquanto teoria educacional e pedagógica, bem como as dificuldades vivenciadas na construção da identidade profissional dos pedagogos.

Por articular os diversos saberes, a Pedagogia tem como foco o estudo dos problemas educacionais, sendo uma teoria importante também para outras licenciaturas, ao fazer parte da estrutura curricular delas, por meio das “disciplinas pedagógicas”. Cruz (2011) destaca em sua obra, *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*, que é fruto de sua tese de doutorado, o percurso histórico do

curso no Brasil, a partir da visão de “pedagogos primordiais”². Silva (2006) também faz uma reflexão da identidade do curso de Pedagogia, a partir de seus marcos históricos e legais.

Portanto, torna-se necessário, antes de refletir acerca dos desafios e das contribuições do Pedagogo TAE para os processos pedagógicos de orientação, mediação e gestão na Educação profissional e Tecnológica (EPT), entender e compreender os marcos legais e os desdobramentos históricos da trajetória do curso de Pedagogia no contexto social e educacional brasileiro, bem como os desafios enfrentados para a construção da identidade do pedagogo. Os estudos iniciais foram fundamentados nas obras de Cruz (2011), Silva (2006), Brzezinski (2012), Houssaye et al (2004), dentre outros, que abordam e discutem a temática proposta.

2.1 REGULAMENTAÇÃO E MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: do Decreto-lei n°. 1.190/1939 à Resolução CNE/CP n°. 01/2006

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por vários acontecimentos históricos no campo da política, da economia, da educação etc. Esse período também é caracterizado pelo surgimento de dois movimentos: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, os quais projetam uma expansão do sistema educacional como um todo (BRZEZINSKI, 2012). O primeiro movimento pode ser identificado historicamente por seu aspecto quantitativo, pois visava a expansão das escolas e a alfabetização da população. O segundo apoiou-se em uma visão qualitativa da educação ao reconhecer e lutar pela otimização do ensino, através da melhoria das condições didáticas e pedagógicas nos ambientes escolares.

O contexto educacional da época é marcado, portanto, por vários debates e estudos em torno de novas propostas de reformas para a educação brasileira. Dentre eles, destaca-se a Reforma Francisco Campos, influenciada pelo ideário da Escola Nova, que ocasionou na inclusão da Pedagogia nas universidades, por meio dos Institutos de Educação. Segundo Cruz (2011, p. 30), “os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de Pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa”.

² Expressão utilizada pela autora para caracterizar os sujeitos de sua pesquisa. Os sujeitos da sua pesquisa são “[...] pedagogos que foram testemunhas de seus tempos iniciais e que, pela trajetória percorrida, acabaram por ocupar posições primordiais para o desenvolvimento desse curso [...]” (CRUZ, 2011, p. 63).

O curso de Pedagogia, então, foi instituído legalmente, em 1939, por ocasião do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, unificando-a à Faculdade Nacional de Educação, passando a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia, dividindo-se em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo ainda uma seção especial – a Didática.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia foi regulamentado após um longo processo de discussão que visava definir as bases de formação do professor, consolidando-se como um espaço para a preparação de profissionais para atuação no ensino secundário e para o exercício de atividades técnicas, junto ao Ministério da Educação (MEC). Após a regulamentação da Lei 1190/39, a Faculdade Nacional de Filosofia passa a ter como finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939, p. 01)

O curso de Pedagogia foi implementado com o objetivo de formar professores para o ensino secundário, para as atividades técnicas junto ao MEC e para a pesquisa científica. Contudo, a preparação para a formação de estudantes para a pesquisa científica não foi alcançada com êxito. É importante destacar também que o curso de Didática tinha como propósito a formação pedagógica e a instrução para a docência, sendo obrigatório ao estudante para receber o título de licenciado em Pedagogia.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados pelo esquema conhecido como “3 + 1”: o estudante, ao concluir as disciplinas de conteúdo específico, ofertadas nos três primeiros anos do curso, recebia o título de bacharel e, acrescentando-se mais um ano do curso de Didática, outorgava-se também o título de licenciado. “Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração três anos, após os quais, adicionando-se um ano do curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como ‘3+1’”. (SILVA, 2006, p. 11-12)

Inicialmente, a estrutura curricular e a duração do curso de Pedagogia foram regulamentadas pelo Art. 19 do Decreto-Lei nº. 1.190/1939 e suas disciplinas são listadas por Silva (2006), conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Matriz curricular do curso de Pedagogia em 1939

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
1. Complementos de Matemática; 2. História da Filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos Biológicos da Educação; 5. Psicologia Educacional.	1. Psicologia Educacional; 2. Estatística Educacional; 3. História da Educação; 4. Fundamentos Sociológicos de Educação; 5. Administração Escolar.	1. Psicologia Educacional; 2. História da Educação; 3. Administração Escolar; 4. Educação comparada; 5. Filosofia da Educação.	CURSO DE DIDÁTICA 1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional; 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos Biológicos da Educação 6. Fundamentos Sociológicos da Educação.

Fonte: Adaptado de Silva (2006).

Assim, o Bacharelado em Pedagogia voltava-se à formação de profissionais para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação e a Licenciatura garantia a possibilidade de atuação docente na Escola Normal e na pesquisa educacional. Contudo, o curso apresentou problemas no tocante a sua identidade, faltando clareza quanto às ocupações desses profissionais no mundo de trabalho, pois não havia campos de atuação exclusivos para os pedagogos. No que se refere aos cargos de técnicos de educação, as vagas oferecidas eram inferiores ao quantitativo de bacharéis egressos e, aos licenciados, os cargos de professores na Escola Normal poderiam ser ocupados também por outros profissionais licenciados.

Desse modo, nos primórdios do curso, sua finalidade focava a formação teórica dos estudantes, mesmo sendo defendida por estudiosos da época a importância da formação dos pedagogos para a atuação também no ensino infantil, priorizava-se a extensa formação teórica, “[..] que, se, por um lado, essa força fez calar a prática, por outro, favoreceu uma compreensão mais crítica dos fatos sociais e, portanto, também, da prática pedagógica” (CRUZ, 2011, p. 76).

O esquema “3 + 1”, que preconizava os estudos pedagógicos em nível superior para formação do pedagogo, vigorou por mais de duas décadas. Transcorridos cerca de vinte anos, começa-se a discutir a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, devido ausência de conteúdo próprio e indefinição da identidade profissional do pedagogo (BRZEZINSKI, 2012).

Em 1961, regulamentou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.021/1961). Um ano depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer CFE nº 251/62, que reformulou o currículo do curso de Pedagogia, instituindo a duração de quatro anos tanto para o bacharel quanto para o licenciado, porém com as mesmas especificidades e dificuldades, isto é, ao bacharel cabia atuar como

técnico de educação no MEC e, ao licenciado, a atuação como professor na Escola Normal.

O parecer n. 251/62 não fez nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional [...] os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (SILVA, 2006, p. 17)

A falta de definição quanto aos campos de atuação do pedagogo e a fragmentação entre bacharelado e licenciatura continuaram presentes no contexto do curso de Pedagogia. Mesmo com as mudanças previstas pelo Parecer CFE n° 251/62, a estrutura, na prática, permaneceu a mesma. Apenas em 1969, com a promulgação do Parecer CFE n° 252/1969, que o referido curso adquire novas estruturas organizacionais, como a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura por meio da instituição de um único diploma. Além disso, implementou-se cinco habilitações para o curso de Pedagogia: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Formação para a Docência no 2° grau.

O Parecer 252/1969 foi formulado em quatro itens. O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada. (BRZEZINSKI, 2012, p. 73)

Nessa perspectiva, nota-se a permanência da dicotomia na estrutura curricular do curso de Pedagogia, isto é, de um lado as disciplinas pedagógicas e, de outro, as relacionadas às habilitações específicas. Conseqüentemente, há uma inversão no currículo do curso, que deixa de ter uma característica generalista para uma especificidade ampla do profissional pedagogo, utilizando-se, para isso, da fragmentação curricular.

Esse paradigma é enfatizado por Silva (2006, p. 39), quando afirma que “a estrutura curricular proposta em 1969 carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do pedagogo”. Assim, no ambiente escolar, há a presença de vários pedagogos, com diferentes habilitações, responsáveis pelas tarefas administrativas e pedagógicas.

A mudança na estrutura curricular do curso de Pedagogia visava atender às necessidades do sistema capitalista, que se organizava para fortalecer o modelo econômico urbano/industrial de acumulação capitalista. “O clima nacionalista desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2008, p. 313).

No contexto educacional, prevaleceu-se a Pedagogia Tecnicista, que se consolidou no Brasil após a implantação do Regime Militar, instituído em 1964, por meio de um Golpe de Estado, desencadeando em consequências drásticas à classe trabalhadora, através da implementação do modelo empresarial, baseando-se na racionalidade, na eficiência e na produtividade.

Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista. O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consonantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas. (BRZEZINSKI, 2012, p. 78)

O modelo tecnicista necessitava de formação de professores em níveis mais elevados. Assim, foi regulamentada a Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária), que é decorrente da necessidade de profissionais para a preparação de mão de obra qualificada para o trabalho manual nas indústrias, através do ensino técnico. Segundo Brzezinski (2012), o Parecer 252/1969 regulamentou o Art. 40, da lei supracitada, que introduziu várias mudanças na formação universitária para o 2º grau, preparando os estudantes de Pedagogia, a partir de uma estrutura de ensino fragmentada para atuação no planejamento, na administração e na orientação educacional em espaços escolares e nos sistemas de ensino.

Essa estrutura curricular fragmentada foi criticada por vários estudiosos, tendo em vista a trajetória profissional insatisfatória e reduzida que se ofertava aos futuros pedagogos, prejudicando assim a construção de sua identidade profissional. Na época, o MEC, diante das críticas e descontentamentos, recorre a suas instâncias e realiza uma análise da situação vivenciada para uma possível reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos de inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 1980 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais. (CRUZ, 2011, p. 49)

A década de 1980 é marcada pela criação de vários movimentos e manifestações, como também por produções científicas de vários pesquisadores do campo da educação, que tinham como objetivo principal o debate em torno da construção de instrumentos legais e científicos para a reformulação dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto de movimentos e debates, que buscava a democratização da educação e a reformulação dos cursos de licenciatura, destacou-se o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que conduziu várias discussões direcionadas à elaboração de mecanismos para a reformulação dos cursos de formação de professores. Essas foram ampliadas com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que realizou diversos eventos e simpósios para discutir a temática, porém os resultados alcançados foram pouco representativos para se equacionar o assunto.

O “Documento Final” de 1983 encaminhou reflexões a respeito da formação dos profissionais, indicando a necessidade de um conteúdo próprio para o curso de Pedagogia e de bases para o entendimento de quais eram os campos de atuação dos estudantes egressos. Entretanto, devido à complexidade do assunto, o documento não conseguiu determinar com clareza os percursos desse profissional no mundo do trabalho.

[...] o que se percebia era que a explicitação das questões referentes à dimensão teórico-epistemológica da pedagogia poderia oferecer elementos para aclarar as discussões no que se concerne à sua dimensão prático-institucional, para nortear, então, a definição da identidade do pedagogo bem como a construção de uma estrutura curricular compatível com as necessidades de sua formação. (SILVA, 2006, p. 75)

Baseando-se nessas ideias, no que se refere ao curso de Pedagogia, a ANFOPE, a partir de 1990, passa a concentrar suas discussões em torno da formação dos educadores, primando pela criação de uma base comum nacional e alertando quanto à importância de se pensar em uma estrutura curricular que atenda às necessidades dos cursos superiores de formação de professores.

Pode-se extrair desse período que a influência do movimento em prol da reformulação do curso de Pedagogia baseava-se na defesa da concepção da docência como base de formação do pedagogo, suprimindo, desse modo, as habilitações referentes às especializações e buscando trabalhar a formação do professor de maneira que se efetivasse a formação integrada dos pedagogos (CRUZ, 2011).

É importante salientar também que esses movimentos contribuíram para a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), instrumento normativo que acabou por legalizar mudanças significativas para a educação brasileira. É introduzida a visão da educação como um direito social, conforme seu Art. 6º, o qual descreve que “são direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso).

Destaca-se também a educação como um direito de todos, cabendo ao Estado, à família e à sociedade a corresponsabilidade de promovê-la com qualidade aos que dela necessitam. Esse dever está explícito no Art. 205 da CF/88, o qual prevê que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 160)

Outro acontecimento importante na área da educação foi a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB nº 9.394/1996 –, a qual traz em seus artigos esclarecimentos sobre o curso de Pedagogia e a identidade de seus profissionais, porém com alguns pontos conflitantes. De acordo com seu Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p. 22)

Nota-se que esse artigo apresenta alguns pontos confusos quanto aos percursos que seriam utilizados para a formação dos profissionais da educação. Pode-se destacar nessas discussões a universitarização e os programas curriculares responsáveis por essa formação, bem como os campos de atuação no mundo do trabalho. De acordo com Cruz

(2011, p. 54), “[...] fragilizam-se e fragilizam o campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade”.

Conseqüentemente, os conflitos e as discussões contribuíram para uma reflexão sobre a organização dos cursos e para a construção mais clara dos caminhos formativos dos cursos de licenciatura, especialmente, o de Pedagogia. A partir disso, o MEC sinaliza que as universidades, os movimentos e as associações encaminhem propostas para a criação de diretrizes curriculares para os cursos superiores.

A partir dos anos de 1990, a ANFOPE foi desenvolvendo ideias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que se foi fazendo a respeito da Base Comum Nacional. (SILVA, 2006, p. 78)

No que se refere aos encaminhamentos que a ANFOPE procedeu quanto à formulação de novas propostas de políticas educacionais para os cursos superiores de licenciatura, Silva (2006, p. 79-80) destaca que

[...] a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto de 1998, formulou o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. [...] O documento apresenta, então, suas orientações a respeito dos seguintes itens: perfil profissional da educação, competências e áreas de atuação, eixos norteadores da “base comum nacional”, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração dos cursos.

Percebe-se que o processo de gestação de novas diretrizes curriculares foi longo. Iniciado na década de 1990, apresentou várias divergências no tocante aos caminhos que seriam utilizados para a reconstrução da educação brasileira. As novas diretrizes foram regulamentadas apenas em 2006, com a promulgação da Resolução nº 1, de 10 de abril de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Esse novo mecanismo foi resultado de intensos debates e proposições formativas, que resultaram na legalização de suas características, finalidades, princípios e procedimentos, que possibilitaram na criação de uma nova organização curricular e institucional do curso de Pedagogia, aplicando-se, como campos de atuação:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços

e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

Silvestre e Pinto (2017) debatem, em sua obra, a estruturação do curso de Pedagogia, a partir da promulgação das novas diretrizes curriculares – Resolução nº 1/2006 –, destacando os avanços, os limites, as fragilidades e os caminhos percorridos no que concerne à nova identidade adquirida e os percursos do processo de formação dos estudantes.

Segundo os autores, discussões acerca do curso de Pedagogia foram realizadas sem uma racionalidade ordenada, utilizando-se de caminhos políticos e ideológicos plausíveis, que se multiplicaram no decorrer de sua história. Mesmo assim, os debates realizados até a regulamentação das novas diretrizes ganharam um caráter subjacente e harmônico, desencadeando-se assim no referido instrumento normativo.

Definindo, de início, o curso de Pedagogia como uma licenciatura, a Resolução atendeu às proposições hegemônicas na época. Para que as outras proposições e outros entendimentos pudessem também ser contemplados, estendeu as possibilidades de ação para mais de uma licenciatura e acolheu ainda uma extensa variedade de perspectivas de trabalho pedagógico que transcendia os limites das instituições escolares. (SILVA JUNIOR, 2017, p. 8)

Nesse sentido, os profissionais egressos do curso de Pedagogia passam a dispor de uma formação que expande seus campos de atuação. Com a ampliação dos espaços de trabalho, os pedagogos passaram a ser formados como educadores polivalentes, com possibilidades para exercer, em espaços escolares e não escolares, o ensino, a pesquisa e a extensão; funções técnicas e administrativas de gestão, orientação e mediação pedagógicas dentre outras.

Para vários autores, dentre eles Libâneo (2010), essa polivalência não pode ser considerada uma virtude, mas um problema que deve ser encarado, tendo em vista os conceitos, os princípios e os objetivos do curso, que são influenciados direta ou indiretamente por interesses políticos e econômicos. Ao definir a docência como a base de formação do pedagogo, o curso acaba descaracterizando aspectos teórico-pedagógicos inerentes à proposta inicial de formação desses profissionais. Por outro lado,

Embora se identifique essas distorções nas DCNs do curso de Pedagogia, é importante destacar e reconhecer o grande avanço obtido com a formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais da Educação Básica. Trata-se de um avanço político inquestionável num país de tradição histórica extremamente elitista no campo educacional. Elevar a formação dos

professores que lecionam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do nível médio para o nível superior, tem que implicar em avanços nesses processos formativos, de modo que efetivamente contribuam com as aprendizagens das crianças pequenas provenientes das classes populares. (PINTO, 2017, p. 175)

As considerações realizadas acerca da Resolução nº 1/2006, leva-nos a perceber alguns pontos importantes de reflexão, no entanto vários autores as têm como um avanço significativo para a consolidação da Pedagogia enquanto curso de nível superior de formação de professores, trazendo também em seu conteúdo uma maior clareza quanto à identidade do pedagogo e de seus respectivos campos de atuação.

Ao estabelecer a nomenclatura “pedagogo” para o profissional formado no curso de Pedagogia e definir como espaços de atuação tanto os ambientes escolares como os não escolares, o referido instrumento normativo direciona variados campos, como veremos a seguir, para a atuação desse profissional no mundo do trabalho.

2.2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO PEDAGOGO

O contexto social nos remete à década de 1930, período marcado pela influência da Escola Nova, um movimento educacional que iniciou nos Estados Unidos (EUA) que visava a construção de uma prática pedagógica que coloque o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Esse movimento escolanovista também chega ao Brasil, marcado pelo documento que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*³, produzido e assinado por vários estudiosos da educação, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que criticam em seus estudos o modelo tradicional de ensino e apresentam novas propostas para a educação, dentre elas a de que as instituições de ensino teriam como funções a transmissão de conhecimentos, a difusão da cultura, da arte, do saber e a produção científica em educação.

Para os pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação

³ Documento escrito, em 1932, por 26 educadores, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Tinha como finalidade oferecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração de diretrizes das políticas educacionais.

geral comum, dada em estabelecimentos secundários. (BRZEZINSKI, 2012, p. 31-32)

Percebe-se que esse manifesto contribuiu significativamente para as transformações que ocorreram no campo educacional desse período histórico, dentre os quais podemos citar a Constituição de 1934, a qual regulamenta, pela primeira vez na história do Brasil, o direito de todos a uma educação pública, laica e de qualidade. Por conseguinte, necessidade de políticas para a formação dos professores começa a ganhar destaque nesse cenário. “Deve-se considerar, no entanto, que o manifesto teve repercussão nacional, pois algumas reivindicações foram incorporadas à Constituição de 1934” (BRZEZINSKI, 2012, p. 32).

Nesse cenário, a questão referente à identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do pedagogo é discutida desde sua criação, em 1939, tendo em vista as dificuldades que esse curso enfrentou (e enfrenta até os dias atuais) para definir sua função social e os campos de atuação profissional de seus estudantes egressos. Como já enfatizado anteriormente, as obras de Silva (2006) e Cruz (2011) trazem contribuições significativas para uma melhor compreensão da história do curso de Pedagogia no Brasil, pois abordam os marcos legais e os momentos históricos que favoreceram a sua consolidação no contexto educacional, bem como os caminhos que foram percorridos para a construção da identidade dos pedagogos.

Silva (2006) destaca a trajetória histórica do curso de Pedagogia, a partir de quatro períodos: das *regulamentações*, das *indicações*, das *propostas* e dos *decretos*. No período das *Regulamentações* (1939-1972), a área teve sua *identidade questionada*, principalmente, pela dificuldade de definir sua função educacional e os espaços de atuação dos pedagogos, os quais foram reordenados de acordo com as legislações vigentes.

Introduzido pelo do decreto-lei n. 1.190/39 simplesmente como pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. (SILVA, 2006, p. 50)

A normatização do curso, em 1939, foi um marco legal que contribuiu para a compreensão da importância da Pedagogia enquanto teoria educacional, tendo em vista sua relevância teórica e prática para a formação de educadores. Essa conquista é resultado da implementação de uma “ciência pedagógica”, fortalecida pelos ideários da educação

nova que tomou conta do contexto educacional brasileiro no início do século XX. “A história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século” (LIBÂNEO, 2010, p. 47).

No entanto, em relação ao curso de Pedagogia, o que se percebe é que a implantação efetivou-se de maneira deficitária, acarretando em dificuldades para se designar a identidade do pedagogo. Contudo, é importante considerar que a sua legitimação, enquanto curso superior, foi um passo importante para a reflexão acerca da sua identidade e de seus profissionais. Segundo Cruz (2011, p. 37), “o Curso de Pedagogia permaneceu na mesma lógica organizativa de sua fundação, imerso nas demandas expressas pelo contexto social da época”.

É válido destacar que o período de sua regulamentação remete-nos ao Estado Novo, regime militar instaurado por um golpe de Estado, em 1937, no Brasil, liderado por Getúlio Vargas, que instituiu um regime autoritário, conservador e antidemocrático, favorecendo ações de cunho fascista e nazista. Nessa conjuntura, o movimento renovador sofreu um grande impacto e seus ideais democráticos e renovadores para educação começaram a entrar em declínio.

Esse marco histórico trouxe consequências para a educação e para o curso de Pedagogia. A partir disso, pode-se perceber que ele foi instituído em um período de negação da pesquisa educacional, em que apenas a formação profissionalizante e interessada era importante para o Governo da época. Assim, a intelectualidade brasileira é desconsiderada, fazendo com que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ofertasse cursos, a partir da ótica de um pragmatismo funcional.

Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na verdade profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. [...] não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. (BRZEZINSKI, 2012, p. 43)

Assim, inicialmente, os pedagogos eram formados, no curso de Pedagogia, para ocuparem o cargo de “técnico de educação” no MEC, como bacharel ou para atuar como professor de Cursos Normais, necessitando, para isso, ter o título de licenciado. “O Curso de Pedagogia teve por finalidade primeira formar bacharéis e licenciados, de acordo com

o modelo já mencionado (3+1): três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, sendo esta realizada no Curso de Didática” (CRUZ, 2011, p. 36).

Em 1945, com a destituição do Estado Novo, após a renúncia de Getúlio Vargas, instaurou-se no país o regime populista, que iniciou um processo de redemocratização e implementação de um modelo econômico nacional-desenvolvimentista, sustentado pelo desenvolvimento industrial. No âmbito educacional, houve a retomada de princípios liberais, como a visão da educação como um direito de todos e dos movimentos “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, os quais objetivavam expandir às massas um conjunto de políticas sociais, dentre elas, a educação. Essa questão é descrita por Brzezinski (2012, p. 50), ao afirmar que:

Essa intenção política de expandir a educação às massas fazia parte de um conjunto de políticas sociais adotadas pelo governo e consistia em uma estratégia de manutenção do modelo de sociedade vigente. [...] o modelo econômico começava a exigir mão de obra mais especializada, o que provocou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia.

Percebe-se, contudo, que essa estratégia não foi concebida pelo regime populista, a partir de um viés educacional, mas que utilizou a educação como instrumento para a manutenção do modelo social que vigorou no regime do Estado Novo. Isso deve-se ao fato da necessidade econômica de formação de mão de obra especializada para atuação no mercado de trabalho, acarretando na expansão do ensino profissionalizante. Dessa maneira, apreende-se “[...] que se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico” (BRZEZINSKI, 2012, p. 48).

Na década de 1950, começa a se propagar nos Estados Unidos (EUA) uma nova teoria educacional, já pensada desde a Revolução de 1930, a partir da implantação do modelo de administração empresarial nas escolas, caracterizado pela racionalidade, efetividade e produtividade. A teoria pedagógica tecnicista emerge nesse contexto, inicialmente nos EUA, no cenário da Guerra Fria. No Brasil, ela ganha força no final da década de 1960 e início da década de 1970. “O clima nacionalista desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2008, p. 313).

Essa teoria é implementada no Brasil durante o Regime Militar, iniciado em 1964. Na educação, destaca-se o “Acordo MEC-USAID” e a “Aliança para o Progresso”, projetos de educação norte-americanos, que foram utilizados pela educação brasileira para organizar o sistema de ensino. Os marcos legais que legitimaram o tecnicismo como pedagogia oficial da época foram a Reforma Universitária (Lei n° 5.540/1968) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 5.692/1971).

A educação, nesse contexto, transformou-se em “treinamento”. Nela foram projetadas também as ambiguidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Assim, se, por um lado, o processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades, por outro, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. (BRZEZINSKI, 2012, p. 60)

A política de Governo, nessa sociedade industrial, preconiza que a função da educação deveria ser a de preparação de mão de obra qualificada para um desempenho eficiente e eficaz dos trabalhadores no mercado de trabalho. A produção do conhecimento escolar, na tendência tecnicista, baseava-se na teoria comportamentalista de B. F. Skinner⁴, que trabalha com a ideia de ajustamento de comportamentos (estímulo-resposta), criando mecanismos para a adequação dos estudantes às respostas esperadas pelos mesmos.

Além disso, apoiam-se também nas teorias positivistas, que trabalham com as ideias de neutralidade científica, de racionalidade e de efetividade. “À medida que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia e os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar os conteúdos e hipertrofiar técnicas” (BRZEZINSKI, 2012, p. 80).

Nesse contexto, a escola passa a formar profissionais técnicos e especialistas por meio de um saber fragmentado que visa apenas a obtenção da eficiência no trabalho, ou seja, os profissionais, no processo de formação, devem ter como meta alcançar a maior produtividade no menor tempo possível. Consequentemente, é negada a oportunidade de pensar, criticar e criar, supervalorizando os cursos técnicos de caráter profissionalizante (BRZEZINSKI, 2012).

⁴ Psicólogo norte-americano, criador da teoria behaviorista do comportamento humano, que define que a educação é um processo planejado em etapas e deve almejar a "modelagem" do aluno para a obtenção de resultados satisfatórios.

As necessidades de formação técnica e profissional nas escolas provocaram mudanças de ordem legal no curso de Pedagogia, dos quais podemos enfatizar a publicação do Parecer CFE nº 251/62, que fixou a duração mínima de seu currículo, porém não atendeu aos anseios dos profissionais e em nada alterou, na prática, sua estrutura.

[...] o Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além de professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. (CRUZ, 2011, p. 38)

Essa visão fragmentada do pedagogo enquanto “técnico” e “docente”, ocasionou diversos protestos, em 1969, que culminaram com a promulgação de um novo instrumento normativo, o Parecer CFE nº 252/69. A partir dele, o curso de Pedagogia divide-se em cinco habilitações: administração, orientação, supervisão, inspeção e ensino, cumprindo assim com as exigências da Lei nº 5.540/1968.

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. (CRUZ, 2011, p. 47)

O Parecer CFE nº 252/69 ressalta que no que se refere às finalidades e à duração do curso de Pedagogia, a preparação de profissionais da educação deve contar com uma carga horária de 2.200 horas, distribuídas em no mínimo três e no máximo sete semestres letivos. O currículo dividiu-se em duas partes: uma comum, constituída de disciplinas gerais; e outra diversificada e profissionalizante, correspondendo às áreas especificadas no Art. 30 da Lei 5.540/1968, ratificadas no referido parecer, respectivamente, como: magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar (BRZEZINSKI, 2012).

Em síntese, o que fica claro é que as modificações legais e históricas, até então, não conseguiram elucidar, com clareza, os campos de atuação do pedagogo, mas são consideradas por Silva (2006) como um avanço na construção da identidade do curso de Pedagogia.

A questão básica quanto à identidade do pedagogo também não fica resolvida pelo parecer de 1969. Ainda que não suportando a sobrecarga com a variedade

de profissionais a serem formados pelo curso, na verdade, [...] os deslocamentos previstos iriam um dia esvaziá-lo de suas atuais funções. Esse parecer, inclusive, já avança uns bons passos na preparação de tais deslocamentos. (SILVA, 2006, p. 57)

O período das *Indicações* (1972-1978) é caracterizado pela forte influência do Conselheiro Valnir Chagas no contexto educacional. O curso de Pedagogia implementou prerrogativas para estruturação de cursos superiores do magistério, indicando que as antigas tarefas concentradas fossem distribuídas por vários outros ou habilitações.

Nesse período, o curso de Pedagogia teve sua *identidade projetada*, pois se cogitava sua exclusão e substituição por outros cursos, como enfatizado por Brzezinski (2012, p. 56), quando afirma que “[...] por meio das Indicações de 1975/1976, propõe a extinção do curso, baseando-se nos mesmos argumentos de 1962 que buscavam demonstrar a importância da adoção de experiências educacionais feitas por países subdesenvolvidos”. Sobre o mesmo assunto, Silva (2006, p.57-58), complementa dizendo que “[...] ao mesmo tempo que o curso de pedagogia iniciava seu processo de alinhamento à regulamentação de 1969, questões referentes ao destino desse curso estavam sendo gestadas”.

Como essa possibilidade não se concretizou, novas indicações para o curso de Pedagogia foram regulamentadas. Destaca-se a Lei Federal nº 5.692/1971, a qual preconiza dois caminhos para o trabalho do pedagogo: atuação como professor das séries iniciais da escolarização e/ou a formação de especialistas em orientação, administração, supervisão e/ou inspeção escolar. De acordo com Cruz (2011, p. 48), “nesse contexto, Valnir Chagas, principal mentor dessa reforma, organizou um conjunto de indicações [...]”, dentre elas “[...] ‘formar o especialista no professor’”.

Outra indicação refere-se à abolição do bacharel, conforme prevê o Parecer CFE nº 252/1969, que passa a conferir apenas o título de licenciado ao estudante formado no curso de Pedagogia, mudança essa justificada pelo foco do curso, que estava sendo pensado a partir de questões de caráter pedagógico, voltado à docência, e visando “[...] transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação, tentando dar cumprimento ao que propôs no Parecer CFE nº. 251/1962.” (CRUZ, 2011, p. 48).

Sobre a fragmentação do curso de Pedagogia em habilitações, nota-se que as mudanças serviram apenas para atender às necessidades políticas e econômicas do modelo nacional desenvolvimentista pelo fato de que era preciso formar mão de obra

especializada para o trabalho nas indústrias. Nesse sentido, concluiu-se que a função do pedagogo e da escola era contribuir para o

[...] aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI, 2003, p. 61)

Percebe-se que, nesse período, ocorreram várias mudanças no campo educacional, as quais afetaram diretamente a formação do pedagogo. Essas, por sua vez, imperavam a lógica do capital, ou seja, exigia-se profissionais especializados para atuarem nos diversos contextos. Na educação, o pedagogo teve sua formação fragmentada pelas habilitações, citadas anteriormente, para atender as especificidades do sistema capitalista.

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo. (BRZEZINSKI, 2012, p. 67)

As imposições do capital provocaram o descontentamento dos profissionais da educação, os quais começaram a se mobilizar contra essas imposições “de cima para baixo”. Os movimentos também pautavam a questão da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo, pois as habilitações fragmentaram a formação acadêmica dos estudantes e as funções desse profissional nos ambientes escolares, acarretando certa confusão de quem era o profissional formado em Pedagogia, devido à divisão do trabalho.

O final da década de 70 e início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais. (CRUZ, 2011, p. 49)

Desse contexto, emerge, como destaca Silva (2006), o período das *Propostas* (1979-1998), em que vários documentos foram produzidos pelos movimentos das universidades e dos organismos governamentais que lutavam pela valorização da educação pública, visando, conseqüentemente, a reformulação do curso de Pedagogia, que teve sua *identidade em discussão*. A mesma autora, em sua obra, descreve que os

movimentos resultaram na construção de diversos documentos e estudos norteadores para a discussão acerca da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia. Dentre os eventos que aconteceram nessa época, destacam-se:

[...] I seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, constituiu-se numa oportunidade para iniciar-se uma reação mais organizada no intuito de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior. [...] I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, organizaram-se para desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. [...] “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, o qual atuaria através da articulação de comitês regionais que também passaram a ser criados. (SILVA, 2006, p. 62-63)

Desses, o *Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores* foi um dos mais importantes, pois contribuiu para o fortalecimento de novos direcionamentos para o curso de Pedagogia e para o pedagogo.

Desse modo, pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em razão do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores. [...] o documento [...] constituiu-se num forte marco no sentido de imprimir as bases que passaram nortear os rumos dos trabalhos daí para a frente. (SILVA, 2006, p. 63-65)

Esses movimentos foram enriquecidos e ampliados por outros importantes encontros nacionais, coordenados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990 e, posteriormente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), instituição que se faz presente no contexto educacional até os dias atuais. Nesse cenário, emergiram vários encaminhamentos, como o Documento Final, em 1983, que indicou um conteúdo próprio para o curso de Pedagogia, porém não equacionou um antigo problema: o de que profissional seria formado e a identidade que teria o pedagogo (SILVA, 2006).

Em vista disso, as discussões sobre os caminhos do curso de Pedagogia e dos pedagogos continuaram e novas propostas surgiram em torno da formação dos profissionais da educação. A ANFOPE, ao tentar direcionar as políticas de formação para o pedagogo, discute essa formação a partir da visão de uma escola única e da necessidade de uma base comum nacional, distribuída em eixos curriculares, como a “[...] formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante” (BRZEZINSKI, 2012, p. 206).

Na década de 1990, momento em que o Brasil passa a vivenciar um regime político de caráter democrático, várias mudanças ocorreram na educação. As lutas pela reformulação do curso de Pedagogia continuaram, o que pode ser notado pela promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), e pelos movimentos de formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Apesar das significativas contribuições, segundo Cruz (2011), a LDB 9.394/1996 apresenta pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação, dentre eles: o locus de formação dos professores, que poderiam ocorrer tanto nas universidades quanto nos Institutos Superiores de Educação; a permanência do Curso Normal Superior como possibilidade de formação de professores e a possibilidade de oferta das habilitações (planejamento, administração, supervisão e inspeção) no curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Todavia, a LDB traz novas concepções e finalidades para a educação, para a escola e para a construção da identidade de seus profissionais.

Sob essa ótica, com o intuito de outorgar a identidade do curso de Pedagogia, Silva (2006) destaca o período dos *Decretos* (1999 até os dias atuais), transpondo-se do atual, em que apenas o pedagogo é educador e quem se habilita pelas outras licenciaturas é apenas professor. Nesse momento, começa a ser gestada as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia com a participação de várias associações e comitês, os quais continuaram defendendo a docência como a base da formação do pedagogo.

Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. (CRUZ, 2011, p. 58)

Após alguns anos de discussões e divergências, quanto à busca da normatização de identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo, as diretrizes são regulamentadas por meio da Resolução nº 1/2006, a qual destaca a docência como base de formação do pedagogo, tendo em vista que a maioria dos profissionais, que fazia parte desses movimentos, acreditava que a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo estaria solucionada.

Assim, o curso de Pedagogia que, nos marcos legais anteriores (desde sua criação em 1939 até 2006), embora contemplasse o preparo de professores, firmava sua centralidade na formação do profissional para atuar fora da sala de

aula (Bacharelado). De modo diferente, a partir das DCNs, o curso passa a centralizar a formação do pedagogo na docência dos Anos Iniciais da Educação Básica (Licenciatura). (PINTO, 2017, p. 173)

Entretanto, segundo Libâneo (2010), mesmo ampliando os campos de atuação, ao se apoiar na docência como base de formação dos pedagogos, o curso acaba por diminuir outras possibilidades de formação, tendo em vista que a carga horária destinada é insuficiente para contemplar uma formação ampla para esses profissionais.

Percebe-se que, mesmo após a regulamentação das DCNs para o curso de Pedagogia, ainda há lacunas quanto ao percurso formativo do pedagogo. Segundo Libâneo (2010), ao priorizar a docência na formação do pedagogo, o curso estaria descaracterizando sua função inicial, contrapondo sua ideia inicial, em 1939, que priorizava a formação teórica desse profissional.

A partir disso, é importante destacar a concepção que se tem do termo “docência”, pois o mesmo é compreendido apenas como a atuação do professor em sala de aula. Entretanto, conforme Cruz (2011), as DCNs trazem uma definição ampla de docência, concebendo-a como uma prática educativa que transcende a sala de aula e acontece em todos os espaços.

Segundo o que consta nos pareceres e na resolução das diretrizes curriculares, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido nas diversas relações próprias da Pedagogia, por meio da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos. Em suma, trata-se de uma concepção bastante larga e ampliada de docência, buscando não encerrá-la no contexto da sala de aula, mas transcendê-la para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos. (CRUZ, 2011, p. 155)

Percebe-se, então, as inúmeras conquistas que os pedagogos tiveram após implantação da Resolução nº 1/2006. Contudo, ainda há várias lacunas a serem preenchidas, tanto em relação a sua base de formação quanto em seus campos de atuação. O importante é que esses profissionais estão ganhando, cada vez mais, espaço no mundo do trabalho, devido à ampliação das especificidades de sua formação, contribuindo assim para a construção de uma prática educativa e emancipatória dos sujeitos em ambientes escolares e não escolares.

É importante destacar que o processo de construção da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo continua em discussão, pois, no modelo democrático de transformação capitalista em que vivemos, mudanças podem ocorrer a qualquer

momento. E, para a consolidação da identidade do referido curso e de seus profissionais egressos, torna-se fundamental continuar pautando, discutindo e debatendo a efetivação de uma educação que priorize uma formação integrada, de transformação social, para os estudantes.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Percebe-se que as questões referentes à construção da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo não foram debatidas a partir de uma racionalidade ordenada de cunho didático-pedagógico, mas caminhou (e ainda caminha) por vieses políticos, econômicos e ideológicos. Dessa temática, Cruz (2011) faz uma abordagem das mutações que ocorreram durante a trajetória do curso, a contar de quatro associações históricas:

Primeiro, aquele referente às diferenças entre as décadas de 40, 50 e 60, demarcando a importância da cultura universitária. [...] Segundo, aquele referente às diferenças observadas entre o curso de formação e o curso de atuação como educador. [...] Terceiro, aquele referente às alterações advindas do Parecer CNE n.º 252 de 1969, que instituiu as habilitações na formação do pedagogo. [...] Quarto, aquele referente às diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. (CRUZ, 2011, p. 200-201)

Vale ressaltar, porém, que, mesmo que ainda não haja na atualidade um entendimento uniforme pelos estudiosos da educação quanto ao percurso formativo do curso de Pedagogia e dos campos de atuação dos pedagogos, é importante destacar que, pelo menos, as discussões ganharam um caráter mais subjacente e harmônico após a regulamentação da Resolução n.º 1/2006. A normatização das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia destaca a docência como base de formação e as habilitações para serem ofertadas nos cursos de pós-graduação. Entretanto, segundo Cruz (2011, p. 201) “[...] corre o risco de se acentuar com as diretrizes aprovadas, visto a diversidade de enfoques formativos que passará a vigorar no curso”.

O distanciamento da teoria, o deslocamento das habilitações e a docência como base da formação são alguns pontos de reflexão de vários autores, no que se refere ao contexto atual, os quais indicam a necessidade de uma análise epistemológica e pedagógica do curso, bem como de uma organização curricular e formativa que não privilegie apenas (ou em sua maioria) os conteúdos inerentes à formação para a atuação docente. Nesse sentido, Rolim e Severo (2017, p. 159) destacam que “o ponto crítico não

parece estar no fato de o curso destinar-se à formação de professores, mas sim na lógica implícita nos documentos de que essa formação estaria também permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais”.

Isto posto, é importante levar em consideração que o currículo do curso de Pedagogia revela ambivalências e antagonismos das diversas posições que interferiram e interferem na formação inicial do pedagogo. Esse espaço de disputa histórica é necessário, pois a partir dos conflitos, disputas e embates teórico-metodológicos que se é possível chegar a uma densa discussão das práticas plurais desse profissional (ROLIM; SEVERO, 2017).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de que na formação do pedagogo no curso de Pedagogia articule-se, em seus itinerários formativos, tanto os conteúdos de instrução à docência como as matérias referentes ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação da prática educativa nos contextos escolar e não escolar.

[...] a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos. (CRUZ, 2011, p. 201)

Na atualidade, ainda se questiona quem é o pedagogo. Entretanto, após a regulamentação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, os campos de atuação desse profissional estão descritos com mais clareza, uma vez que, em vários momentos de seu passado, o mesmo não possuía ambientes de trabalho exclusivos. Cruz (2011, p. 95) conceitua esse profissional como “[...] aquele que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, mas não para por aí, segue formulando proposições para sua prática”.

Na sociedade contemporânea, o pedagogo é identificado como um profissional detentor de conhecimentos plurais, que contribui para uma prática pedagógica mais abrangente de transformação social. Seus campos de atuação são amplos, podendo atuar na docência, como professor em sala de aula; nas práticas educacionais fora das salas de aula, em visitas técnicas e projetos integradores, por exemplo; em ações de apoio e acompanhamento pedagógico, como coordenadores pedagógicos; nas atividades de gestão democrática e participativa, participando da elaboração dos documentos institucionais (PDI, Regimento, Projetos Pedagógicos dos Cursos etc.); nas atividades de ensino pesquisa e extensão; nas atividades de educação à distância, como elaborador de

conteúdo ou designer institucional, dentre outras. Além disso, o pedagogo pode exercer a docência em ambientes não escolares, como empresas, presídios, hospitais, organizações não governamentais (ONGs), etc. Desse modo, podemos definir um pedagogo como um

[...] profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2011, p. 72)

Essa diversificação de campos de atuação se deve ao fato de que, na sociedade atual, tem se entendido que o conhecimento é fundamental para se construir a humanização, e o pedagogo é formado hoje em uma perspectiva ampla de educação, construindo, em seu processo acadêmico, os conhecimentos necessários para contribuir para o desenvolvimento social, transcendendo os muros da escola e perpetuando em todas as relações sociais.

Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e “pratica” o intelectual. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. (HOUSSAYE et al, 2004, p. 25)

Nessa perspectiva, o pedagogo é um profissional que tem uma formação humanista ampliada e seus conhecimentos contribuem para uma atuação junto às pessoas, seja no ambiente escolar ou não, a partir de uma ótica educativa que visa à formação de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e de respeito às diferenças. Ele colabora para o crescimento da humanidade, pois atua desde a base da formação humana até o desenvolvimento de ações voltadas para o ensino e para a construção dos conhecimentos em diversas áreas.

Em síntese, o trabalho do pedagogo é direcionado legalmente para a ação educativa nas esferas escolar e extraescolar. O campo de ação pedagógica desse profissional pode acontecer em atividades como professor da rede pública e privada, nos diversos níveis e modalidades educacionais, como supervisores, orientadores, gestores, administradores e planejadores educacionais dos sistemas de ensino e, como especialistas, em atividades pedagógicas extraescolares nos órgãos públicos e privados (empresas,

hospitais, ONGs etc.), em ações pedagógicas de formação, orientação, consultoria dentre outras (LIBÂNEO, 2011).

Traçando-se uma discussão acerca da atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Resolução nº 1/2006, identifica-o como um profissional que atua na área de *serviços e apoio escolar* e na atuação docente em disciplinas que preveem conhecimentos pedagógicos.

Legalmente, o Art. 4º da Resolução nº 1/2006, descreve que o pedagogo é habilitado para o exercício do “[...] magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de *Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar* e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Nessa perspectiva, percebe-se que esse profissional, no que se refere ao contexto da EPT, não atua apenas na docência propriamente dita, mas também no exercício de tarefas de apoio pedagógico às atividades acadêmicas, nas funções de orientação, mediação, supervisão e inspeção. Isso porque “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (HOUSSAYE, et al, 2004, p. 10).

Na EPT, percebe-se que um dos campos de atuação do pedagogo, no caso do servidor pertencente à carreira dos TAE’s, são as coordenações de apoio pedagógico. E, nesses espaços, desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, pois é o profissional que articula teoria e prática no processo didático-pedagógico-formativo. Nos IFs, o Pedagogo TAE destaca-se como sendo um dos vários profissionais técnico-administrativos de nível superior com formação específica que atua nos setores pedagógicos dessas instituições.

Assim, aprofundaremos, nos capítulos seguintes, as discussões acerca do trabalho do Pedagogo TAE na EPT, com foco em seu exercício nas CAPDs do IFG, refletindo sobre sua prática educativa nos processos didático-pedagógicos, bem como nos desafios e possibilidades de atuação profissional para a formação emancipatória e integral dos sujeitos inseridos nesses espaços.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação

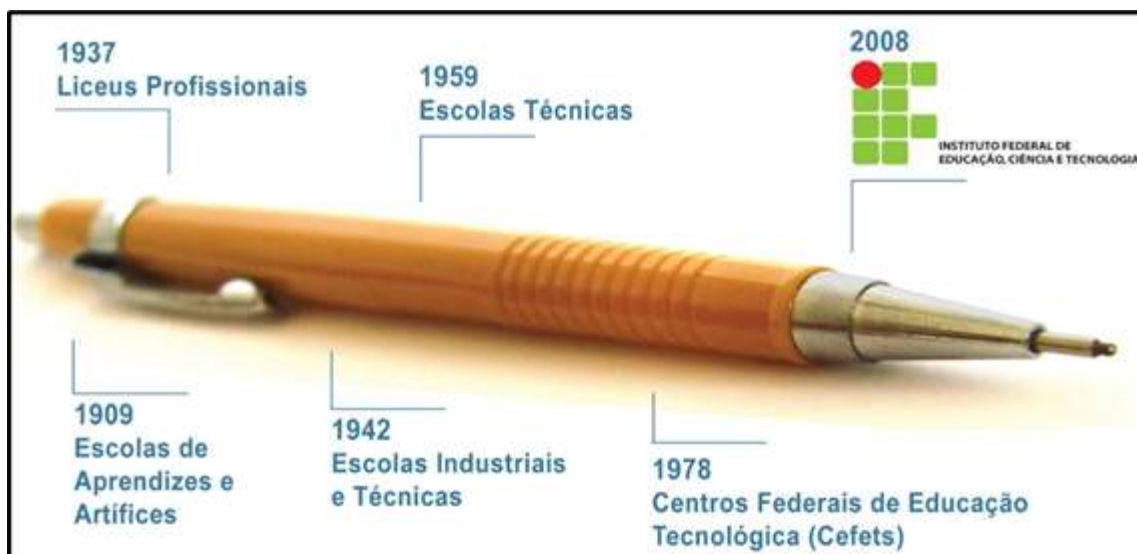
Após discorrer sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia e as perspectivas de atuação dos pedagogos nos diferentes contextos histórico-sociais, enfatizar-se-á neste capítulo a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, tendo em vista as modificações que ocorreram nos diversos cenários históricos no que se refere a seus objetivos e finalidades. A reflexão sobre a EPT na educação brasileira contribuirá para o entendimento teórico-prático do trabalho do Pedagogo TAE nessa modalidade, assunto esse que será abordado no próximo capítulo.

Sabe-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), durante seu contexto histórico, foi marcada pela dualidade educacional e estrutural, ou seja, por uma educação fragmentada, cujo ensino intelectual/propedêutico era direcionado às elites e, em contrapartida, o ensino técnico/manual voltava-se à classe trabalhadora. “A relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (MOURA, 2010, p. 60).

A EPT, a partir de condicionantes histórico-estruturais, demarca um novo momento na história da educação, sendo destinada inicialmente aos desvalidos de fortuna, ou seja, aos indivíduos que não tinham acesso à educação e aos direitos sociais básicos. A promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é considerada o marco legal da EPT no Brasil. O documento autorizou a criação e instalação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices para prestar serviços assistencialistas e ensinar ofícios aos indivíduos das classes empobrecidas. Segundo Farias (2015, p. 23), “esse modelo de ensino, na época, era destinado aos desvalidos da sorte, para a aprendizagem de ofícios e qualificações”.

Essa modalidade educacional evoluiu durante a história da educação no Brasil, influenciada principalmente pelos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. A figura 1 nos traz, resumidamente, a evolução da EPT no Brasil, destacando as alterações ocorridas em sua estrutura até a sua consolidação como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg>

Como já enfatizado, a trajetória da EPT no Brasil é marcada historicamente pela dualidade educacional, ou seja, a instrução e o ensino era privilégio de poucos e objetivava-se o conformismo de uma sociedade de classes desigual e dependente. Bezerra (2017) faz uma análise da trajetória histórica da EPT, destacando que

[...] esta vivenciou diversos contextos e foi instrumentalizada de formas distintas, de acordo com as conveniências e as estratégias políticas que iam, desde uma concepção inicial, assistencialista e de disciplina forçada da pobreza, por meio do trabalho, até a conjugação do ensino profissionalizante com demandas de expansão do capital em graus variados, por meio de formação técnica de uma força de trabalho mais qualificada. (BEZERRA, 2017, p. 360-361)

Desse modo, percebe-se que a EPT, marcada inicialmente pelo assistencialismo, vai modificando seus objetivos e suas finalidades, priorizando, posteriormente, a formação profissionalizante e chegando aos dias atuais com uma oferta verticalizada de educação, oferecendo cursos e programas desde a qualificação profissional de trabalhadores até cursos de pós-graduação. Assim, a EPT foi reinventando-se no tempo para atender aos anseios do capital e ao desenvolvimento econômico e político do país, sem deixar de lado seu principal objetivo: superar o dualismo entre formação técnica e formação geral.

Preocupados com a dualidade na educação, vários estudos e debates foram realizados em torno da superação desse dualismo escolar, que desencadearam em diversas

propostas, como a escola unitária de Gramsci e a educação politécnica (ou tecnológica), as quais privilegiam a formação *omnilateral* dos sujeitos.

Discussões e propostas de educadores vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e a de escola unitária, baseados no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. (RAMOS, 2011, p. 772)

Os debates sobre os caminhos da educação profissional no Brasil ganharam força a partir da década de 1980, quando se intensificaram os estudos sobre as possibilidades da integralidade dos itinerários formativos dos estudantes no Ensino Médio, por meio de propostas educacionais integradoras. A partir dessas propostas, o Ensino Médio Integrado (EMI), ao articular as dimensões pedagógica, política e humana, fortalece o projeto de integração entre formação básica e formação profissional, garantindo uma educação voltada às novas concepções de mundo e do trabalho como princípio educativo. Segundo Araújo e Silva (2017, p. 12), “o projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios, a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original”.

Na sociedade contemporânea, os esforços para se efetivar uma educação integrada entre ensino médio e educação profissional, por meio da organização de orientações pedagógicas, políticas e humanas, resultaram em diversas conquistas, dentre elas, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), regulamentada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criando os Institutos Federais (IFs).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011, p. 15)

Dessa maneira, a Lei 11.892/2008 tem como objetivo a criação e a ampliação do Ensino Médio Integrado, a partir da integração entre formação básica e formação técnica e tecnológica e de um currículo que busque a conjugação de objetivos pedagógicos, políticos e humanos para a formação emancipatória e cidadã dos sujeitos. Essa nova

proposta educacional para os estudantes da EPT visa, de acordo com Pacheco (2011, p. 49-50), “[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias”.

Portanto, pretende-se, nesse novo contexto, estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos com os conhecimentos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho, tendo em vista a superação do conceito de escola dual e fragmentada, que representou, em essência, a quebra da hierarquização de saberes. Almeja-se, dessa forma, para a educação brasileira, construir uma nova identidade para o Ensino Médio, integrando-o à educação profissional, buscando alcançar a formação emancipatória dos sujeitos sociais (PACHECO, 2011).

3.1 REGULAMENTAÇÃO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES: o assistencialismo e a formação de ofícios aos “desvalidos da sorte”

A EPT é marcada historicamente por uma relação dualista, aparecendo no contexto educacional pela primeira vez no início do século XIX. Anteriormente, era oferecida nas escolas apenas a formação propedêutica, destinada aos filhos das elites dirigentes, por meio do ensino das Ciências, Letras e Artes, sendo que aos filhos dos trabalhadores essa educação era negada.

É importante salientar que essa dualidade na educação existe desde seus primórdios com a chegada dos jesuítas, em 1549, os quais foram incumbidos de catequizar os índios, ensinando-lhes as doutrinas católicas, a leitura e a escrita.

No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível a conversão dos índios a fé católica sem que soubessem ler e escrever. Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, a *Ratio Studiorum*. (JESUS, 2009, p. 10-11)

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, realizada por Marquês de Pombal, inicia-se uma nova metodologia para a educação. A educação profissional não era regulamentada, porém já voltada para a aprendizagem manual de técnicas rudimentares de trabalho. Nesse sentido, podemos perceber que a educação no Brasil, desde seus primórdios, tinha como função contribuir para a reprodução e divisão das classes sociais, a partir da separação dos seres humanos em dois grupos: os dominantes e os dominados.

Enfatiza-se que, desde a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 27)

Farias (2015), ao destacar em sua obra as relações entre as escolas técnicas, a educação e o mercado de trabalho, traça uma trajetória do ensino técnico e dos avanços das tecnologias e da educação profissional e tecnológica, a partir da implantação das indústrias no processo de industrialização iniciado na Inglaterra.

Com a Revolução Industrial, na Inglaterra, despontam as primeiras máquinas e, em seguida, o capitalismo, focando a economia em um novo sistema de produção do capital, com o crescimento das indústrias. Com a organização das metrópoles e a formação da sociedade em camadas sociais distinguindo as classes surge o proletariado. (FARIAS, 2015, p. 19)

O ensino técnico, portanto, é sintetizado em sua história como uma revolução que vinculou o processo educacional às tecnologias e à qualificação profissional para atender às expectativas do mercado de trabalho. Era direcionado às classes proletárias e objetivava a preparação de mão de obra para as indústrias, com vistas ao crescimento da economia. A divisão do ensino de acordo com a classe a que os indivíduos pertenciam remete-nos à visão dualista de educação, pois havia, separadamente, escolas para ricos e para pobres.

O período colonial no Brasil é demarcado por mudanças na política, na economia, na educação etc. Dentre elas, destaca-se a autorização pela família real para a instalação de indústrias no país. Consequentemente, no ano de 1809, criou-se o Colégio de Fábricas, por meio da promulgação de um decreto de D. João VI. No entanto, essa ação governamental, que se destinava à formação de mão de obra fabril, não se efetivou como se esperava, durando apenas três anos, sendo desativado no ano de 1812.

As primeiras iniciativas de criação de ensino profissional no Brasil revelam clara intenção assistencial, uma vez que era destinado a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. A primeira delas, a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, no entanto, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia, pois ocorreu logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 17)

Em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, que tinha como objetivo oferecer o ensino das ciências e do desenho a crianças e jovens excluídos, porém com o propósito de uma aprendizagem compulsória de ofícios nas oficinas mecânicas. Entre as décadas de 1840 e 1860, a criação de algumas instituições, como as Casas de Educandos e Artífices, os Asilos da Infância de Meninos Desvalidos, o Instituto dos Meninos Cegos e os Liceus de Artes e Ofícios, visavam também o assistencialismo aos desvalidos da sorte e aos enjeitados, oferecendo-lhes o ensino das primeiras letras, voltado à instrução teórica e prática para o ingresso ao trabalho industrial.

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos. (MOURA, 2007, p. 6)

Percebe-se que a EPT foi concebida historicamente como uma instituição com função assistencialista, de atendimento aos que não tinham condições sociais, por meio do ensino de boas condutas e bons costumes, evitando situações de revolta contra a ordem social. “Teve curso, nesse contexto, a implantação de uma proposta de ensino profissional que permitisse conformar trabalhadores livres das ideologias “exógenas” e afastados dos “vícios” e “crimes”” (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2015, p. 16).

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreram mudanças tanto na política econômica do país como na educação, que começa a tomar novos rumos e perspectivas. Mesmo permanecendo com a vertente assistencialista, a EPT passa também a ser importante para a preparação profissional dos desvalidos e pobres. Sobre isso, Farias (2015, p. 23) afirma que a incorporação da preparação manual para o trabalho “[...] inovava o antigo sistema de preparação de mão de obra, porém sem uma conduta voltada à educação e ainda com caráter assistencial, criando condições de uma nova perspectiva de trabalho voltado a uma ocupação”.

Nesse contexto, já é possível identificar que a EPT é pensada a partir de vieses políticos e econômicos de preparação para o trabalho manual, ficando a formação humana em segundo plano ou inexistente. E isso torna-se mais forte no início do século XX com a Revolução Industrial no Brasil, que influenciou o aumento das fábricas e indústrias. Como não havia mão de obra qualificada para o desempenho das funções nesses espaços,

as elites dirigentes começaram a pressionar o Estado para que se criassem instituições que cuidassem da preparação de trabalhadores para o trabalho nas indústrias.

Consoante Saviani (2007), a Revolução Industrial foi o acontecimento do século XX que influenciou significativamente na mudança de postura do Estado com a EPT. À escola coube a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo, tornando-se a principal instituição capaz de promover a assimilação dessas funções pelos indivíduos.

Com a chegada da industrialização, durante a Primeira República, surgem os primeiros movimentos para regulamentar a EPT no país. Assim, os legisladores começam a realizar reformas no sistema educacional, sendo que a EPT sofreu intensas mudanças, pois era concebida como instituição primordial para a preparação de mão de obra manual e técnica para as indústrias e fábricas. Essa formação era destinada aos chamados “desvalidos da sorte”, ou seja, aos órfãos e filhos dos trabalhadores, e visava à aprendizagem de ofícios, tornando-os úteis à sociedade.

Desse contexto, com o objetivo de integrar o ensino técnico à educação, é promulgado o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual cria dezenove escolas de Aprendizes Artífices em todas as capitais para a oferta de uma formação preparatória para o trabalho. O referido decreto destacava, em seu Art. 2º, que nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, deveriam formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Nesse sentido, no que se refere à normatização da educação profissional, entende-se que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é originária das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo referido Decreto n.º 7.566/1909.

A Rede Federal teve sua origem no início do século passado, quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da União. Essas escolas foram mantidas, inicialmente, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. (MOTA; SOUZA, 2016, p. 16)

É importante destacar também que os argumentos utilizados para a regulamentação da EPT nessa época voltavam-se à necessidade de formação das classes

proletárias, habilitando os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” ao preparo técnico e manual de hábitos de trabalho profícuo, afastando-os, conseqüentemente, da ociosidade, dos vícios e da criminalidade. Sobre isso, Mota e Souza (2016, p. 16) ratificam que,

Buscando assistir estudantes menores de idade em situação de risco social, a atuação dessas escolas foi mais corretiva do que propriamente de formação técnica educacional. No interior de um modelo econômico primário-exportador, elas instruíam os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” em atividades basicamente de manufatura, livrando-os dos “vícios” sociais.

Acentuava-se o caráter dualista com que educação técnica era promovida no Brasil, a partir de dois tipos de escolas: uma voltada à preparação das elites dirigentes por meio de um ensino propedêutico das ciências, das artes e das letras; e outra direcionada às classes pobres e populares da sociedade, através de um ensino instrumental, voltado ao manuseio das máquinas e dos processos de produção. Esse modelo educacional, segundo Caires e Oliveira (2016) tinham

[...] correntes de pensamento, liberal e positivista, privilegiadas nesse contexto, estavam sintonizadas com preceitos do catolicismo, pelos quais o Ensino Profissional deveria ser destinado aos desvalidos da sorte, como uma pedagogia de cunho tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto instrução preventiva, esse tipo de ensino proporcionaria o disciplinamento e a capacitação técnica das crianças e jovens, de modo a evitar que escolhessem o caminho do pecado, dos vícios, dos crimes e da subversão político-ideológica. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45)

Podemos concluir, desse modo, que a EPT objetivava, em seus primórdios, o assistencialismo aos desvalidos e desamparados, bem como a preparação de um ofício, atendendo assim aos anseios da classe dominante que necessitava de mão de obra para o trabalho nas indústrias.

E, com o crescente aumento da produção industrial na década de 1930, com a chegada de novas indústrias no país, aumentou-se a pressão em torno da necessidade de se ofertar um ensino profissionalizante mais qualificado para os trabalhadores. Desse modo, o Estado começa a destinar maiores investimentos para a EPT, o que afetou significativamente sua estrutura e a organização de seus cursos.

3.2 LICEUS E ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS: a educação profissionalizante

Na década de 1930 ocorreram mudanças na estrutura da educação profissional, que visavam atender às demandas do setor econômico, mais especificamente, das indústrias. A necessidade de formação de profissionais qualificados para o trabalho industrial não estava sendo suprimida com a atual estrutura das instituições que ofertavam educação profissional, acarretando assim na criação de novas instituições de ensino técnico no Brasil. “Para preparar a mão de obra e evitar o aumento do desemprego, foi criado pelo governo um sistema de ensino na educação: o ensino profissionalizante” (FARIAS, 2015, p. 23).

A Era Vargas (1930-1945) demarcou grandes transformações políticas e econômicas, as quais atingiram também as instituições educacionais, suas metodologias e sua organização curricular. O período é marcado também pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931), os quais promoveram uma reforma educacional, através da promulgação de vários Decretos-Lei que reestruturaram a educação, organizando o ensino secundário e o ensino comercial. No que se refere à EPT, o então presidente Getúlio Vargas promove a instituição de novas normas para a estruturação de um novo ensino profissional, adequando-se às exigências das indústrias e atendendo aos anseios dos dirigentes.

O rompimento estrutural realizado pelo governo Vargas permitiu reelaborar as relações entre Estado e sociedade e estabelecer efetivamente um modelo de planejamento. Na educação, um primeiro reflexo desse processo de reconfiguração do país aparece na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Tal ministério materializa a possibilidade de centralizar e unificar as políticas educacionais, até então dispersas. (SILVA; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 50)

O advento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* também marcou significativamente a educação brasileira nesse período. Os pioneiros reafirmavam a existência de dois modelos de educação separados e estanques, defendendo uma educação democrática que proporcionasse as mesmas condições de acesso e permanência a todos os indivíduos, tanto ao ensino da cultura como das especializações para o trabalho. Esse manifesto resultou em um documento, assinado por 26 pioneiros, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o qual “[...] buscava a conciliação entre as referidas concepções, tradicional e escolanivista [...]” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 56).

Entretanto, o referido manifesto acabou por enfatizar em sua proposta uma organização educacional em duas categorias: atividades humanas e intelectuais e os cursos técnicos de caráter manual e mecânico. Desse modo, na prática, continuou, na atividade produtiva, a separação entre os que pensam e os que executam. Regattieri e Castro (2010, p. 256) destacam que essa dualidade na história da educação brasileira esteve presente principalmente no ensino médio, o qual se “[...] reservava a educação geral mais aprofundada para os filhos da elite, que aspiravam ingressar em cursos superiores, e um ensino de caráter profissionalizante para alunos que precisavam incorporar-se às atividades produtivas o mais cedo possível”.

Outro importante acontecimento nesse período foi a promulgação da Constituição de 1934, que incluiu pela primeira vez assuntos relacionados à educação. Dentre eles, traçou diretrizes para a fixação do Plano Nacional de Educação (PNE) e destinou recursos financeiros ao setor. No entanto, três anos depois, durante o período conhecido como Estado Novo, Getúlio Vargas promulgou uma nova carta magna, a Constituição de 1937, a qual representou um retrocesso em relação aos aspectos relacionados à educação, explicitando nitidamente o dualismo escolar, destinando o ensino profissional para as classes menos favorecidas. O Art. 129 da Constituição de 1937 deixa claro, segundo Porto (2012, p. 84), esse aspecto dual:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Percebe-se, então, que a intenção do governo Vargas era proliferar políticas autoritárias, centralizando e unificando o poder político. O contexto que se instaurou foi o de busca da consolidação do setor industrial, através de um processo de capitalização interna, cuja educação profissional era encarregada do ensino de ofícios manuais às classes menos favorecidas.

É também, no ano de 1937, justificando-se o papel relevante que as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a exercer na preparação de mão de obra especializada para a indústria, que “foram transformadas, então, em Liceus Industriais, espelhados no

modelo francês, em que os educandos não cumpriam jornada de trabalho, apenas estudavam e aprendiam um ofício” (MOTA; SOUZA, 2016, p. 17-18).

Em vista disso, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, destinou maiores investimentos para o eixo profissional, pois, para consolidar o processo industrial, o aperfeiçoamento técnico-profissional dos trabalhadores era fundamental. A EPT passa a oferecer cursos direcionados às classes operárias para o aprendizado de técnicas industriais voltadas à melhoria do desempenho de funções manuais nas indústrias.

O Governo Vargas foi, portanto, fundamental para a solidificação da industrialização no Brasil, uma vez que regulamentou propostas educacionais para a formação profissionalizante, abrindo caminhos para a cultura urbana e para a valorização da formação e da qualificação profissional, constituindo bases para a organização dos estabelecimentos educacionais de características duais (SILVA; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015).

A Reforma Capanema foi resultado das exigências das camadas dirigentes no que se refere à educação nacional. Ela ficou conhecida pela promulgação de várias Leis Orgânicas voltadas à regulamentação da educação no país. De acordo com Moura (2007, p. 9), os principais instrumentos normativos criados foram:

Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

É perceptível que a criação de leis específicas para a educação profissional ratifica a importância dessa modalidade para o país, contudo os objetivos e as finalidades voltavam-se apenas ao desenvolvimento político e econômico. Isto posto, fica evidente a reafirmação da dualidade educacional, principalmente no que se refere ao acesso à educação superior, realizado naquela época (e até nos dias atuais) através de processos seletivos de provas, compostas de questões com os conteúdos das áreas das ciências, das letras, da matemática e das artes.

Essa metodologia privilegiava os filhos da elite dirigente e dificultava o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos níveis mais elevados de formação, visto que os conhecimentos exigidos nas provas não eram priorizados pelas escolas de ensino

profissionalizante, que se encarregavam de ofertar uma formação estritamente instrumental e técnica às classes menos favorecidas.

A Reforma Capanema, ao reestruturar a EPT, apenas reafirmou uma escola dualista e diferenciada, cuja educação básica era destinada às elites e a educação profissionalizante às classes de trabalhadores. À primeira, o ensino voltava-se à formação para o ingresso no ensino superior; à segunda, a preparação técnica para o trabalho nas indústrias.

Assim sendo, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. (MOURA, 2007, p. 9)

Na década de 1940, destaca-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1943, e, nas décadas posteriores, as demais instituições que compõem o sistema “S”, repassaram também às instituições privadas a possibilidade de oferta de cursos voltados à formação técnica para os setores produtivos.

Em relação à EPT, em 1942, os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas (EITs). Nessa fase, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, porém se manteve como função exclusiva dessas instituições a formação de técnicos especializados para as indústrias. “Nesse período, iniciou-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Mesmo com essas mudanças, consoante Mota e Souza (2016), continuou mantida a dualidade estrutural na EPT, em que os estudantes oriundos da educação profissional só poderiam ingressar em cursos superiores relacionados à sua formação técnica. Apenas em 1961, após a regulamentação da LDB/1961, que o ensino profissional foi incorporado ao sistema educacional sem essas restrições, equiparando-se assim ao ensino secundário.

3.3 ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS: a formação tecnicista

No final da década de 1950, novas mudanças começaram a ocorrer na educação profissional. É nessa época que o país começa a vivenciar avanços na tecnologia e

inovação, desencadeando, no que tange à educação, em acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos, por meio de projetos que visavam introduzir novas metodologias ao ensino profissionalizante. Conhecido como MEC-USAID⁵, o acordo tinha como objetivo oferecer assistência técnica e financeira para a educação brasileira.

O Acordo MEC-USAID surgiu da necessidade de adequar o ensino superior à realidade brasileira e solucionar também a crise pela qual passava a universidade. O Acordo passou assim a ser chamado em razão da série de convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) a partir do Golpe Militar de 1964. O Acordo objetivou uma reforma em todos os níveis de ensino brasileiros, adotando-se para tanto, o modelo norte americano, especialmente no ensino superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana para o país. (FRANZON, 2015, p. 40621)

Sobre esse período histórico, Libâneo (2010, p. 48) também destaca que:

Nos anos 50 inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos EUA e rotuladas com a expressão “tecnicismo educacional”, que se intensifica nos anos 70. [...] Acentua-se a ideia do gerenciamento dos sistemas escolares e escolas, com tentativas de dar um cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula para atender exigências de racionalidade científica e técnica da escola.

Em relação à EPT, a promulgação da Lei n.º. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, implicou na transformação das antigas Escolas Industriais e Técnicas (EITs) em Escolas Técnicas Federais (ETFs), sendo elevadas à condição de autarquia, dotadas de autonomia administrativa, financeira e didática.

A Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro, que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, foi o resultado dos estudos iniciados em 1955, tendo em vista reformar o ensino industrial no país. Tratava-se de uma nova fase para essa modalidade de ensino, com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Nesse contexto de mudança, tiveram destaque a concessão de uma maior autonomia às instituições e a descentralização da organização administrativa, bem como a ampliação do conteúdo de cultura geral nos cursos técnicos. (BARBOSA; OLIVEIRA JÚNIOR; BEZERRA, 2015, p. 160)

⁵ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976 (Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto).

É nesse momento que a formação profissional começa a ganhar mais destaque, pois os legisladores da época perceberam que o desenvolvimento econômico almejado passava pela melhoria na qualificação profissional dos trabalhadores, com vistas ao crescimento do capital nacional. Nessa época, segundo Farias (2015, p. 27), “[...] o ensino técnico tinha como base a aptidão, e o objetivo era formar profissionais com habilidade em produção de mercado para gerar rendas para a economia”.

Para isso, foi necessária a expansão das escolas técnicas e, conseqüentemente, o aumento da oferta de cursos profissionalizantes, desde que fossem compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho. Desse modo, as políticas educacionais continuaram caminhando em uma perspectiva imediatista e fragmentada, aspirando apenas o atendimento das necessidades do sistema capitalista.

O ensino técnico passou por uma explosão de oferta e diversificação de cursos, destinados ao crescimento da indústria nacional e à expansão da infraestrutura de serviços públicos. A equivalência entre os cursos técnicos e os demais cursos secundários, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n. 4.024), alavancou decisivamente o ensino técnico. (MOTA; SOUZA, 2016, p. 21)

No início da década de 1960, outro marco histórico que contribuiu para as mudanças na estrutura da educação profissional foi a regulamentação da primeira LDB n° 4.024/1961, a qual, consoante Barbosa, Oliveira Júnior e Bezerra (2015, p. 161), “[...] fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a equiparação entre o ensino profissional e o ensino acadêmico”.

A LDB de 1961 regulamentou a liberdade para a atuação das instituições privadas na oferta educacional, bem como facilitou o acesso ao ensino superior sem a necessidade de exames e provas, visando à equiparação no ingresso a esse nível de ensino. Entretanto, a dualidade deixa de existir apenas no plano teórico, porque, na prática, os currículos continuaram mantendo características dualistas, com o ensino propedêutico direcionado prioritariamente aos filhos das elites dirigentes, enquanto nos cursos profissionalizantes, os conhecimentos eram reduzidos nas matrizes curriculares em razão da prioridade dada à qualificação técnica-profissional para o trabalho.

Com a instauração da ditadura militar no Brasil, em 1 de abril de 1964, mudaram-se novamente os rumos da educação brasileira, que se tornou propriedade do Governo Militar, todavia, conforme Niskier (1974, p. 19), “[...] a meta a ser alcançada é a

transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”. Ainda sobre o Golpe Militar de 1964, tendo em vista as mudanças implementadas para a EPT nesse período, Mota e Souza (2016, p. 21) acrescentam que:

Em 1964, o Brasil viveu uma turbulência institucional com o golpe militar, que substituiu um projeto nacional baseado em “reformas de base” por outro firmado na modernização conservadora do país. Nesse momento, tendo como pano de fundo o plano desenvolvimentista empreendido pela Ditadura Militar, que demandava um número expressivo de técnicos de nível médio capazes de se adaptar às tecnologias exógenas, as Escolas Técnicas Federais experimentaram significativo incremento em suas matrículas.

No plano legal, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), a qual estruturou o ensino profissionalizante como obrigatório a todos os estudantes e deveria ser ofertado em todas as escolas públicas e privadas. A profissionalização obrigatória do 2º grau teve como objetivo responder às demandas das classes populares, que pressionaram também pela elevação de vagas no ensino superior.

Analisando essa reforma a partir da categoria de análise central adotada neste trabalho – a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional –, conclui-se, em princípio, que do ponto de vista formal, a Lei nº 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país. (MOURA, 2007, p. 12)

Entretanto, a Lei nº 5.692/1971 foi sendo flexibilizada gradualmente, facultando a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de 2º grau, através da promulgação do Parecer nº 76 de 1975 e da Lei nº 7.044 de 1982. De acordo com Cunha (1975, p. 195), o Parecer nº 76/75:

[...] decorreu da necessidade de eliminar as tensões geradas pela própria política de profissionalização no ensino de segundo grau, de modo a não colocar em questão os princípios que a orientavam. Foi esse o intuito daqueles que pretenderam (re)interpretar a Lei 5.692/71, livrando, dessa forma, o Estado de um desgaste em uma área sensível como a educação.

A intenção era garantir profissionais técnicos para o mercado de trabalho. No entanto, a obrigatoriedade do ensino técnico não surtiu efeito nos sistemas de ensino estaduais, municipais e particulares. Nos dois primeiros, a precariedade na estrutura

física, a falta de equipamentos e de profissionais qualificados e os currículos que enfatizavam a formação técnica, em detrimento da formação geral, enfraqueceram a sua expansão e, aos poucos, foi deixando de ser oferecido.

Enquanto isso, nas escolas privadas, essa profissionalização nem aconteceu, uma vez que continuaram priorizando em seus currículos e práticas a formação propedêutica das ciências, das letras e das artes. A procura por essas instituições de ensino pelas famílias de classe média alta aumentou significativamente, pois buscavam garantir um ensino que permitisse o acesso de seus filhos ao ensino superior.

Em relação às Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), a realidade vivenciada foi diferente das estaduais e municipais. Se nos dias atuais essas instituições são referência na oferta de Ensino Médio Integrado ao técnico, foi devido aos investimentos que o Estado direcionou a elas, como financiamento estrutural, formação de um corpo docente especializado e remuneração adequada, com planos de carreira aos professores e técnico-administrativos etc.

Com isso, intensificam gradativamente formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. [...] Naquele momento, as Escolas Técnicas Federais aumentaram o número de matrículas e implantaram novos cursos. (OLIVEIRA, 2014, p. 27)

Assim, a profissionalização obrigatória do ensino vai desvanecendo-se, permanecendo a oferta de formação técnica apenas nas ETFs e EAFs e em poucos sistemas estaduais de ensino. Em termos práticos, a dualidade educacional “[...] ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho.” (KUENZER, 1997, p. 24).

Depreende-se, pois, desses acontecimentos, que o que acabou se fortalecendo foi um “fetichismo de mercado”, um determinante social do sistema educacional. Esse é descrito por Farias (2015) da seguinte maneira:

O aluno do ensino médio que enriquece e complementa sua formação com o ensino técnico para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, além de ter habilidades compatíveis com o mercado, deve adquirir o conhecimento além da técnica de criar e inovar com a tecnologia, que muda a todo o momento, aderindo a novas formas de interação nos diferentes campos de atuação. (FARIAS, 2015, p. 30)

Desse modo, essas exigências não passavam de um “fetiche”, pois o que se esperava dos jovens trabalhadores era o de desenvolver práticas manuais para o sistema de produção. A profissionalização era atrativa e intencional e o que estava realmente em jogo era o desenvolvimento econômico em detrimento da formação emancipatória e omnilateral dos estudantes.

Além de destacar o ensino técnico e suas relações com a educação e o mercado de trabalho, Farias (2015) propõe também uma reflexão acerca do indivíduo com a sociedade e suas relações com o mundo do trabalho. Destaca-se o ser humano e seu processo de evolução, que é resultado de sucessivas transformações políticas, econômicas e socioculturais e dos sistemas impostos pela sociedade brasileira.

É a partir dessas reflexões e movimentos que emergem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, posteriormente, os Institutos Federais de Educação (IFs), implementados para tentar romper com essa dualidade entre formação básica e formação técnica, ainda presente no contexto da EPT.

3.4 CEFETs E INSTITUTOS FEDERAIS: a formação integral e integrada

Em 1978, três ETFs (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), equiparando-se assim aos centros universitários. A partir desse momento, começa-se a vislumbrar horizontes mais longínquos para a EPT no Brasil. A regulamentação desses centros conferiu a essas instituições, segundo Oliveira (2014), a responsabilidade de atuarem em níveis mais elevados de formação, exigência do sistema de produção capitalista.

O contexto educacional nos remete a 1980, década em que o país foi permeado por debates e discussões em torno de mudanças na educação brasileira. A relação dialógica entre movimentos sociais e educacionais fortaleceu-se, criando vários grupos e diversos eventos, com o objetivo de construir novos caminhos educacionais. No que tange à EPT, esses movimentos resultaram, em 1994, na transformação das demais ETFs em CEFETs, formando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET).

Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anunciou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais fossem integradas a esse processo. Esse foi o marco inicial para a constituição, em grande número,

dos CEFETs. No entanto, a implantação de novos CEFETs só ocorreu efetivamente a partir de 1999. (OLIVEIRA, 2014, p. 27)

Nesse período, é importante destacar também a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da LDB n° 9.394/1996. Esses instrumentos normativos foram resultados de discussões em torno da superação do dualismo educacional, endossado pela ideia de que é através da apropriação científica que há a convergência da ciência nos processos produtivos. Em vista disso, a formação técnica assumiu legalmente novas perspectivas, com algumas mudanças em sua relação com o contexto social para se construir novas condições de vida, a partir da interação do indivíduo e de sua capacidade ontocriativa de transformação social.

No entanto, a evolução da educação tecnológica ainda carregava antecedentes históricos que dificultavam seu desenvolvimento no contexto educacional. Para Farias (2015, p. 62), “a dificuldade de se ter um sistema estruturado no qual possa aderir a educação técnica e as novas tecnologias e modelos de ensino tem reflexo ao longo de sua implantação”.

A cultura fragmentária de seu ensino é um dos principais entraves. A superação desse dualismo, portanto, é um passo para a preparação e construção, através de novos atores sociais, de uma educação tecnológica eficaz e de qualidade. Como proposta, Farias (2015, p. 70) destaca a urgência na

[...] reestruturação do sistema educacional do país por meio de políticas eficazes que assegurem melhorias no ensino brasileiro e a erradicação do analfabetismo, bem como investimentos na preparação de profissionais que garantam riquezas de conhecimentos básicos e construção de valores, como o exercício da cidadania e a autonomia.

Sob essa perspectiva, com a instituição dos CEFETs, mudanças legais ocorreram na educação brasileira. Começaram-se a traçar novas diretrizes para a EPT no Brasil, no qual o ensino profissional, antes gestado em uma perspectiva assistencialista e, posteriormente, profissionalizante, dá origem a novas concepções de formação profissional no país. Contudo, é importante destacar as palavras de Farias (2015, p. 70), quando afirma que:

A educação e o ensino técnico são importantes para a compreensão da nossa história e para que possamos preparar para o mundo contemporâneo que se inova com as tecnologias, transformando os modelos de sociedade, economia, cultura e interação com novas habilidades no mercado de trabalho.

Daí a importância desse resgate histórico da EPT no Brasil, porque ao entender as convergências e divergências entre ensino propedêutico e técnico, é possível compreender a necessidade de se romper com o dualismo escolar. E, para isso, a integração entre formação geral e técnica é o principal caminho por propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não apenas os conceitos superficiais das técnicas produtivas. Propõe-se, assim, que o Ensino Médio não forme técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Diante disso, o ensino médio integrado ao ensino técnico deve oferecer aos estudantes possibilidades de reconstrução dos princípios gerais e dos processos e técnicas de produção. Saviani (2003, p.140) denomina essa proposta como educação politécnica, a qual corresponde ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Contudo, as possibilidades de integração e articulação entre o ensino médio e a educação profissional são rompidas com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997. Moura (2007, p. 16-17) ratifica essa separação ao dizer que:

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica.

Percebe-se que esse fato apenas fortaleceu em âmbito educacional a dualidade estrutural e educacional, explicitada pela separação legal entre a educação básica e a educação profissional, a qual trouxe impedimentos para a oferta do Ensino Médio Integrado. Em 1998, o Decreto 2907 proíbe a construção de novas instituições de educação tecnológica, direcionando-as à oferta apenas de cursos superiores. Os técnicos e o ensino médio regular são remetidos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada.

Preocupados com a dualidade na educação, vários estudos e debates foram realizados em torno da superação desse dualismo escolar. Diferentes propostas emergiram, como a escola unitária, de Antonio Gramsci, e a educação politécnica (ou

tecnológica), de Demerval Saviani, as quais privilegiavam a formação omnilateral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o novo governo federal, que assumiu em 2003, teve a incumbência de propor políticas educacionais para estancar a separação entre educação básica e educação profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997. A (re)integração entre ensino médio e técnico volta a ser colocada em pauta, resultando também na mobilização de vários setores, dentre eles o educacional.

A efervescência dos debates resultou na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e na promulgação do Decreto nº 5.154/2004. O novo decreto prevê novamente a organização da educação básica por meio de cursos e programas, dentre eles a educação profissional técnica de nível médio. O Art. 1º do Decreto nº 5.154/2004 estabelece que:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 1)

No plano econômico, a retomada da formação técnica integrada ao ensino médio era conveniente ao Estado, pois estreitaria a preparação profissional dos jovens e os colocariam mais cedo no mercado. Por outro lado, a perspectiva de reconquista da integração retoma as discussões sobre a escola unitária e a educação tecnológica/politécnica, possibilitando assim a integração entre cultura geral e específica, conduzindo ao “[...] domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

A regulamentação do ensino médio integrado à educação profissional, mesmo com caráter transitório, era viável, porque, consoante Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), era imprescindível para se realizar a travessia para uma nova realidade sob uma base unitária de formação geral e específica.

Assim, o Decreto nº 5.154/2004, além de reestabelecer a possibilidade de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas instituições federais de ensino, viabilizou debates, em torno da reorientação de políticas públicas, para a expansão com base em seus potenciais para o desenvolvimento social e econômico do país.

Dessa maneira, a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional expande-se a partir de 2008, após a promulgação da Lei n.º. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antigos CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

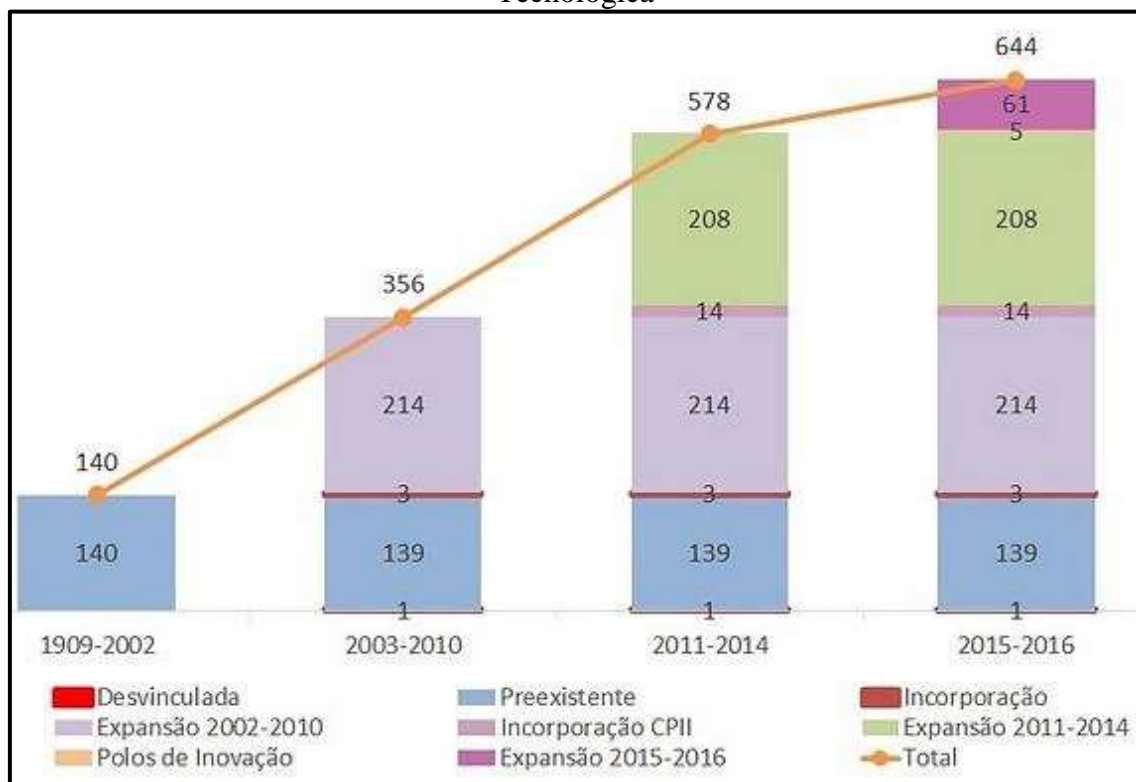
A RFEPCT tem como finalidades o desenvolvimento integral dos cidadãos, a promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável, tendo em vista a inclusão social, a formação e qualificação profissional e a difusão de conhecimentos científicos, humanos e tecnológicos.

O estabelecimento da Rede Federal e a criação dos IFs, ambos por meio da Lei n.11.892/2008, ampliaram a área de atuação das instituições federais de formação profissional, dando início a um processo de interiorização e de aumento de vagas e promovendo, ao mesmo tempo, intensas transformações no sistema de ensino federal, o que provocou uma série de embates inter e intrainstitucionais. (SILVA, 2016, p. 101)

Nessa concepção, a educação integrada ainda é concebida como caminho para transformação e aquisição de conhecimentos capazes de modificar o cotidiano social e dar sentido às experiências humanas. De igual modo, o ensino deve criar condições para o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a inserção no mundo do trabalho, a geração de emprego e ao exercício da cidadania. “Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria para o ensino médio brasileiro” (MOURA, 2007, p. 21).

Diante do exposto, o Governo Federal expandiu a RFEPCT, com a criação de mais de 500 campi nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passando de 140 para 644 unidades, em 2016, conforme nos mostra o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2016a).

Desse modo, as instituições adquirem condições favoráveis para a democratização do conhecimento científico, tecnológico e popular, pois passam a dotar em sua identidade institucional de ações educativas e de uma gestão democrática, assumindo assim um caráter sistêmico e consolidando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p. 17)

A organização da educação profissional técnica de nível médio efetiva-se, a partir de alguns eixos norteadores, articulando aspectos da educação básica à educação profissional. Moura (2007) descreve como pressupostos da formação integral: a construção do homem como ser histórico-social, tornando-o capaz de transformar a realidade; a compreensão do trabalho e da pesquisa, ambos como princípios educativos,

através da integração das dimensões da ciência, da cultura e do trabalho; a visão da realidade concreta em sua totalidade, através da síntese das múltiplas relações e a construção de um currículo integrado, a partir da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade.

Percebe-se, pelo exposto no parágrafo anterior, que quando se fala na relação entre trabalho e educação, é preciso entender a construção histórico-social do homem a começar pelas dimensões ontológica e histórica, pois essas características proporcionam condições para que os indivíduos sejam capazes de compreender, transformar e ressignificar a realidade concreta, conduzindo-os à busca da

[...] autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária. (CEFET-RN, 1999, p. 47)

A construção histórico-social necessita de uma prática pedagógica que inicie com o trabalho e a pesquisa, enquanto princípios educativos, ampliando-se a reflexão do mundo do trabalho em suas múltiplas conexões na estruturação de saberes, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e os meios de produção. Para Kuenzer (1997, p. 125), o trabalho como princípio educativo expressa

[...] um novo princípio cultural/educativo, a formação do novo intelectual, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada no seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático.

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo deve ser construído por meio da busca de unidade entre teoria e prática e pela superação da dualidade educacional entre educação e trabalho. A práxis pedagógica deve ser orientada pela pesquisa, característica essencial para a construção da autonomia intelectual dos estudantes.

No Ensino Médio, a pesquisa é condição primordial para direcionar a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, os quais devem estar ligados às vivências cotidianas dos estudantes. Ela deve ser planejada a partir de estratégias e metodologias que atendam às necessidades coletivas, conduzindo a uma visão ampla do mundo, tanto dos saberes escolares quanto dos saberes científicos e do senso comum.

Diante do exposto, é necessário conceber essas ofertas a partir da unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de ao longo da vida aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida. O estudante, na perspectiva freiriana, deixa de ser um “depósito” de conhecimentos produzidos e transmitidos por outros e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida. (MOURA, 2007, p. 23)

A prática pedagógica deve ter como aspecto dialético a realidade concreta em sua totalidade, pois os fatos sociais interferem significativamente em uma formação de caráter integral e unitário. A construção do percurso deve se efetivar por um currículo integrado que contemple a compreensão do mundo concreto para intervenção ativa sobre ele, sob os princípios da interdisciplinaridade e da formação integrada. As discussões de Saviani (2003), entretanto, nos remetem à necessidade de compreendermos a interdisciplinaridade para além da integração de uma ou mais disciplinas.

Em certos momentos, acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não-especialista. (SAVIANI, 2003, p.142)

A interdisciplinaridade deve ser contextualizada e ressignificada através do exercício coletivo e dinâmico, com o envolvimento de todo corpo docente responsável pelos processos de ensino e aprendizagem. Moura (2007) cita como elemento e estratégia metodológica para implantação de um ensino integrado:

[...] a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social. O referido projeto deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica. (MOURA, 2007, p. 24)

O projeto integrador deve ter como objetivo uma função social e pedagógica de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, através de ações

contextualizadas. “A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares” (MOURA, 2007, p. 25).

A mudança implica na reconstrução do conhecimento, no diálogo entre sujeito e objeto, mediados por processos auto-organizadores da vida, os quais permitem o desenvolvimento autônomo e emancipatório dos sujeitos, pois a construção de um novo conhecimento, em termos hermenêuticos, advém da dinâmica de reflexão do que se aprendeu, reconhecendo os erros e construindo novos significados de conceitos e situações vivenciadas nas relações de aprender e ensinar, a partir do trabalho como princípio educativo.

Tal perspectiva aponta para que o currículo do ensino médio deva se direcionar as questões concretas que fazem parte do mundo do trabalho. O educando, em sua vivência escolar, deverá ter as noções necessárias para se confrontar com a realidade inexorável da vida. O ensino médio, dessa forma, não pode ser o lócus da irrealidade da maioria dos estudantes brasileiros nesse nível de ensino, não pode ser um saber meramente acadêmico e desconectado com o mundo do trabalho, isto é, descolado da realidade do trabalho na sociedade moderna. (SILVA, 2014, p. 52-53)

A organização curricular na educação profissional técnica de nível médio deve partir do princípio da interação do currículo com o meio exterior, elemento essencial para a construção dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem diversificados, possibilitando aos estudantes uma formação integral e integrada.

O currículo precisa ser materializado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a partir das ofertas educacionais das instituições de ensino. É necessário que a matriz curricular seja organizada por meio de uma base sólida de conhecimentos, levando em consideração outros aspectos, como: financiamento público para garantir as mínimas condições de execução das propostas; capacitação para docentes e técnico-administrativos, com foco na compreensão do ensino médio técnico integrado e suas práticas formativas; infraestrutura adequada para as práticas didático-pedagógicas; organização curricular que contemple a formação omnilateral dos sujeitos; colaboração e convênio com empresas para a realização dos estágios supervisionados; planos de avaliação dos cursos dentre outros.

São várias as possibilidades de organização dos currículos dos cursos técnicos integrados. Assim, é muito importante que cada sistema de ensino, apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais busque a respectiva solução, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio

coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática. (MOURA, 2007, p. 26)

A organização e construção curricular na educação técnica integrada ao ensino médio deve priorizar também a interrelação entre os diversos conhecimentos, por meio de uma relação dialógica entre as disciplinas e do desenvolvimento de projetos integradores. Segundo Moura (2007, p. 27), a formação integrada e integral deve possibilitar aos estudantes:

a) conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; b) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como, produtos da ação humana e do seu papel como agente social; c) ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; d) compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber e em sua área de formação profissional específica; e) adquirir conhecimentos e capacidades próprios de cada curso específico.

Diante dos desafios ora apresentados para a EPT, na Lei nº 11.892/2008, Art. 6º, III, está descrito também, dentre as finalidades e características dos Institutos Federais (IFs), a de “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, *otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão*” (grifo nosso). Assim, no que se refere à organização dos recursos humanos para essas instituições, o corpo técnico-administrativo é composto por vários profissionais de áreas específicas, como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, odontólogos dentre outros.

O crescimento significativo dos Pedagogos TAEs nos IFs justifica-se pela necessidade de seu papel enquanto profissional que exerce funções de apoio, mediação e acompanhamento dos processos didático-pedagógicos, com vistas à construção de uma proposta pedagógica que consiga atender às necessidades de formação integral e emancipatória dos cidadãos. Nessa perspectiva, discutiremos no próximo capítulo a atuação do Pedagogo TAE na EPT, com foco na dinâmica do trabalho realizado por esse profissional nas CAPDs do IFG.

4 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: os desafios e possibilidades de atuação do pedagogo TAE na CAPD do IFG

Com a promulgação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), transformando os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais (IFs), novos percursos começam a ser traçados para a educação profissional no Brasil, com vistas ao desenvolvimento educacional, socioeconômico, regional e local. Assim sendo, o novo modelo institucional tem como objetivo pensar a EPT como um espaço que proporcione uma formação integrada dos estudantes, promovendo também a justiça social, a igualdade de acesso e permanência e a sustentabilidade socioambiental.

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (PACHECO, 2011, p. 17)

Essa nova proposta demarca também a proposição de novas políticas públicas para a EPT, pautadas e pensadas para garantir uma formação ampla, universal e emancipatória dos estudantes. E para garantir a efetividade no processo de desenvolvimento estudantil, mediante a articulação e integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, o trabalho integrado e articulado de profissionais de áreas específicas, como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, bibliotecários, médicos, torna-se fator essencial para a consolidação das ações educativas da RFEPCT.

As novas perspectivas para a EPT foram regulamentadas, institucionalmente, a partir da reelaboração de seus documentos institucionais e pedagógicos (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Estatuto, Regimento Geral/Interno, Projetos Pedagógicos dos Cursos), acarretando no reordenamento da estrutura acadêmica, pedagógica e administrativa, de seus espaços e práticas de trabalho.

Nesse panorama, o Pedagogo TAE passa a desempenhar um papel essencial, como profissional, para promover a organização e gestão do trabalho pedagógico, através da promoção de ações educativas, a saber: a orientação e a mediação pedagógicas a docentes, estudantes e pais; a articulação, integração, sistematização dos conhecimentos e saberes vinculados ao processo de ensino e aprendizagem; a realização de projetos educativos, relacionados à prevenção ao uso de drogas, à sustentabilidade ambiental, ao bullying e a problemas psicossociais; o acompanhamento escolar e mediação de conflitos dentre outras.

E, ao se pensar na EPT como modalidade de educação que articula de forma integrada educação básica e formação profissional, o Pedagogo TAE insere-se nesse contexto como profissional que reflete o processo educativo como um todo, dispendo assim de condições para aliar sua formação às novas concepções da EPT, com vistas à construção da nova rede de saberes que articulam e integram, em seu processo formativo, aspectos da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Entretanto, a atuação desse profissional no contexto da EPT, mesmo após a reorganização da RFEPCT, tem sido marcada pela resistência acadêmico-institucional no que tange a sua contribuição para o “fazer pedagógico” do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, pelo fato de pertencer à carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE's), acabam sendo vistos apenas como meros executores de tarefas administrativas e burocráticas, como profissionais responsáveis pelos casos de indisciplina dos estudantes e como servidores que “passam a mão na cabeça de alunos”. Sobre essa visão distorcida do Pedagogo TAE, Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 9), a partir da análise que fazem do trabalho desse profissional nos IFs, evidenciaram em sua pesquisa que

[...] o fato dos TAEs e pedagogos, especialistas em educação, estarem classificados na carreira de técnicos-administrativos aumenta as desavenças entre desses profissionais técnicos com os docentes, com uma volta ao passado e trazendo prejuízos ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Esse olhar em torno do Pedagogo TAE nos IFs tem influenciado sua participação no processo de construção das propostas pedagógicas e nas diversas ações educativas e integradoras da RFEPCT. Mesmo com a reorganização da Rede Federal e as novas possibilidades desse profissional, concepções reducionistas na prática da gestão pedagógica ainda dificulta a compreensão de suas atribuições no contexto da EPT.

Assim, apresentamos neste capítulo, uma reflexão teórica acerca dos desafios e possibilidades em torno do trabalho do Pedagogo TAE na EPT, por meio de uma análise da atuação desse profissional na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) do Instituto Federal de Goiás (IFG), com foco nas contribuições para os processos didático-pedagógicos de gestão, orientação e mediação.

Para isso, fizemos um resgate histórico sobre a organização do trabalho pedagógico na EPT, enfatizando as influências externas que a gestão escolar sofreu (e tem sofrido), principalmente do sistema capitalista, e que tem distorcido os modos de entender o trabalho do Pedagogo TAE na gestão do ambiente escolar.

Realizamos também uma análise de como é caracterizado o Pedagogo TAE na EPT, consoante as normas da profissão e os planos de carreira e finalizamos com uma reflexão sobre o trabalho desse profissional, dialogando com os referenciais teóricos e os documentos do IFG que tratam de suas competências institucionais nas CAPDs do IFG. Considerando-se a visão reduzida e fragmentada do Pedagogo TAE na EPT, almeja-se trazer elementos teóricos e práticos que analisem a sua atuação para além de um servidor que se dedica a atividades administrativas e burocráticas.

Portanto, a prática do pedagogo poderá partir de uma análise crítica voltada para a compreensão dos problemas. Assim, as soluções devem ser encontradas no coletivo, a partir de uma visão crítica, assumindo uma posição de compromisso ao acompanhar a organização do trabalho na escola. (BRANDT et al, 2014, p. 71)

A partir disso, poderemos compreendê-lo como um especialista capacitado para refletir e contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, bem como na proposição de propostas metodológicas para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, para a organização do trabalho pedagógico de orientação e mediação dos estudantes e para a formação continuada dos professores.

4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EPT: um olhar sobre o pedagogo

A Revolução de 1930 é caracterizada como o marco histórico da passagem do Brasil para a modernidade, principalmente devido ao processo de industrialização urbana que se alastrou pelo país. Essas mudanças também adentraram a escola com a implementação de conceitos empresariais na administração escolar, pautadas pela

efetivação do sistema capitalista, que coloca as questões pedagógicas no centro do processo de intelectualização e da formação de indivíduos, porém sob a perspectiva de reprodução dos interesses das classes dominantes. Essas intensas transformações levam à introdução, segundo Libâneo (2010, p. 28), “[...] de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino”.

Coutinho (2006) faz uma reflexão dessa transição para a modernidade e dos desafios que a sociedade brasileira enfrentou a partir de três paradigmas: o conceito de “via prussiana”, comparando o processo de modernização ao caso da Prússia, que conservou elementos da velha ordem para o fortalecimento do estado; o conceito de “revolução passiva”, que se baseia na conciliação entre as classes modernas e atrasadas, por meio da exclusão das camadas populares no processo de participação da organização social e o conceito de “modernidade conservadora”, comparado pelo autor com o processo de surgimento de sociedades liberal-democráticas e autoritárias, de cunho fascista. O teórico deixa claro ainda que, nesse cenário,

[...] quando não fosse possível assimilar corporativamente um organismo da sociedade civil, então este deveria ser reprimido. A política governamental, como era de se prever numa ditadura, não foi nunca a de respeitar a autonomia da representação dos interesses sociais. (COUTINHO, 2006, p. 181)

Percebe-se que o Estado brasileiro vai se configurando no processo de transição para a modernidade através da supremacia de classes, em que a dominação é sua característica principal, ficando, em um segundo plano, as propostas de transformação social. Assim, as transfigurações na educação brasileira decorreram “[...] de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva e pela competitividade no âmbito das instituições capitalistas, portanto, com um caráter economista, tecnocrático e expoliador” (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

Nesse contexto histórico, é regulamentado o curso de Pedagogia. E é durante esse sistema que os pedagogos começam a desempenhar suas práticas de trabalho, como técnicos em educação, conforme já enfatizado anteriormente por Silva (2006) e Cruz (2011). Daí pode-se ter uma ideia das dificuldades enfrentadas, durante a história da educação, para definir e entender quais eram os percursos formativos e seus campos de atuação, visto que toda ação educacional deveria estar vinculada aos anseios da classe dominante.

Coutinho (2006) caracteriza o Estado brasileiro como burguês e moderno. Isso porque, mesmo em crise desde sua implementação, e com nuances e particularidades vivenciadas em cada regime governista, consegue manter sua capacidade de adaptação e domínio social, uma vez que o sistema capitalista exerceu (e exerce) forte influência no projeto sistêmico que foi estabelecido e consegue assim o consenso da sociedade civil, consolidando seu projeto de dominação e conformismo social.

É importante salientar que tudo isso só foi possível com o apoio e dominação da burguesia e de seu modelo liberal-democrático que, por mais que pareça antagônico, na prática, foi o que se efetivou, porque esse mesmo modelo levou a construir o consenso para a consolidação do capital ante a sociedade civil.

A administração (ou gestão) escolar também perpassa por todo esse processo político, sendo influenciada de modo a atender aos objetivos das classes dominantes. Nessa ótica, toda organização e gestão escolar sofreu interferência externa, prejudicando sua legitimação como espaço democrático de reflexão e transformação social. Paro (2012) define a administração como

[...] *a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.*
[...] o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem. (PARO, 2012, p. 25, grifo do autor)

Para tanto, pode-se conceber o trabalho como um processo que acontece em qualquer forma social determinada, em que o homem se apossa da natureza, domina-a e produz sua existência material. Nesse processo, a partir da apropriação dos meios de produção e das técnicas acumuladas historicamente, o indivíduo não se ocupa de seu esforço isolado, mas se constituindo através de uma ação coletiva.

Desse modo, a utilização racional da ação de administrar é definida como um esforço humano coletivo, ou seja, a “[...] *coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente “*coordenação*”” (PARO, 2012, p. 31, grifo do autor). A administração, em sua relação teórico-prática, pode ser interpretada como uma ação racional do trabalho, mediada pela coordenação de ações coletivas, podendo ser concebida também como práxis criadora.

A consciência prática da ação administrativa não pode ficar apenas no plano pragmático. É preciso ir além do processo prático, levando os sujeitos a adquirirem a

chamada *consciência da práxis*, expressada, segundo Paro (2012), em dois níveis: a *reflexiva* e a *espontânea*.

No primeiro caso, ocorre uma alta consciência da atividade prática que, no segundo, encontra-se bastante reduzida ou quase não existe. [...] Isso significa que tanto pode existir uma prática administrativa *espontânea*, na qual a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, seja feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá, quanto uma administração *reflexiva*, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se ache consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência. (PARO, 2012, p. 38-39)

Percebe-se que a atividade administrativa está presente também nas relações contraditórias de produção e evolui, em seus modos produtivos, de acordo com as novas formas de administrar. Nota-se que muitas dessas formas são reduzidas e inseridas no contexto social em função de objetivos reducionistas e ambiciosos. A hierarquização das funções atingiu também as instituições escolares, neutralizando e subordinando, por meio de normas regulamentadoras, os modos de fazer e pensar a educação e as relações pedagógicas entre diretor, professor, técnico-administrativo e estudante.

Sobre isso, Mate (2012, p. 21) descreve que “instauradas desde as décadas de 1920 e 1930, durante o processo de institucionalização do sistema escolar, essas regras foram lentamente se incorporando às práticas pedagógicas, criando hábitos e reestruturando mentalidades”. Na sociedade capitalista, a sobreposição do valor de troca sobre o de uso destaca-se como fator essencial para a formação do extrato de reserva e das relações entre trabalho e administração. Assim, torna-se inerente à produção de mercadorias uma divisão social do trabalho, que influencie na objetivação das relações sociais. Aspectos humanos e subjetivos não são considerados no processo da atividade administrativa.

No que se refere aos fundamentos que compõem esse processo, destacamos os meios de produção e a força de trabalho. No sistema de produção capitalista, esses elementos são percebidos apenas como mercadorias, isto é, o que se produz e quem as produz são vistos apenas como objetos de troca, como mecanismos de produção de mais-valia (visão do empregador) e para a subsistência (visão do trabalhador).

Ao comprar meios de produção e força de trabalho, o capitalista tem por finalidade a valorização de seu capital. Seu objetivo último é a produção de mais-valia. Só assim ele consegue ter seu capital ampliado. [...] o processo de produção capitalista só se sustenta, pois, a partir da exploração do trabalho alheio. (PARO, 2012, p. 58-59)

Nessa perspectiva, a administração, na sociedade capitalista, adquire características dominantes nas relações entre estrutura e superestrutura, desencadeando em uma divisão pormenorizada do trabalho, cuja coordenação do esforço coletivo volta-se para a geração de lucros e acumulação de riquezas. Daí a necessidade da tomada de consciência histórica dos processos de administração e gestão escolar.

Ao compreendermos que certas regras e normas que delimitam e burocratizam nosso fazer pedagógico foram produzidas sob contingências determinadas e por sujeitos em luta disputando projetos sociais bastante concretos, entendemos que nosso olhar pode ser bem mais livre do que pensamos. Ou seja, ao descobrirmos que tal condição pertence a contingências históricas, entendemos que é possível ensaiar novas formas de ver e fazer. (MATE, 2012, p. 22)

No plano histórico-social, ao se separar o “pensar” do processo de “fazer”, o capitalista desqualifica o trabalhador, submetendo-o apenas como ser que desempenha ações que necessitam de habilidades físicas. Assim, sua participação intelectual é desconsiderada no processo de produção, pois essa característica pode gerar forças contrárias e colocar em risco o controle frente ao trabalhador. O empregador reconhece essa capacidade intelectual, porém organiza a atividade administrativa de modo que restrinja essa característica nas relações de trabalho, pois elas nada interessam ao sistema capitalista.

Essa característica fragmentada e reduzida do trabalhador que está posta, foi marcante durante o regime ditatorial, que perdurou entre 1964 e 1985, atingindo política e socialmente vários campos, dentre eles, a educação. Os pedagogos, nesse contexto, tiveram sua formação fragmentada em especializações em virtude dos ideários políticos e econômicos vislumbrados para o país nesse período. “O discurso especificamente pedagógico foi, assim, afastado das discussões e em alguns casos chegou a ser rechaçado, em decorrência de todo um preconceito que sempre se alimentou contra a pedagogia como campo do conhecimento e contra os pedagogos de profissão” (LIBÂNEO, 2010, p. 13).

Essas formas de ver os profissionais da educação, dentre eles os pedagogos, estão ligadas a pensamentos de ordem positivista, em que a pedagogia liberal tecnicista ganhou força e implantou nas escolas o modelo de racionalização, típico do sistema de produção capitalista. Saviani (2008, p. 383) afirma que “na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo

produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

Nesse sentido, Paro (2012) propõe uma administração que tenha como objetivo a transformação social, através de ações integradas e articuladas com a educação escolar para a construção de uma administração dentro da escola que a vise e alcance. Para isso, o mesmo autor entende *transformação social* “[...] num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, [...] deve estar comprometida com a própria superação de maneira como se encontra a sociedade organizada” (PARO, 2012, p. 107).

Entretanto, nessa sociedade capitalista, esse vínculo orgânico estabelecido entre estrutura e superestrutura constitui-se, no bloco histórico, por antagonismos. A hegemonia da classe burguesa, que se configurara no seio das relações sociais de produção pela exploração do trabalho, prevalece sobre os interesses da maioria da população (PARO, 2012).

A tomada de consciência política foi fundamental para o debate e participação da classe operária no processo de construção de um novo sistema hegemônico. Os movimentos constituídos levaram esses indivíduos a se perceberem como sujeitos da história e participantes ativos no extrato social. Para isso, era preciso que essa classe se conscientizasse de maneira organizada e intencional, para que se efetivasse a construção do indivíduo na condição de intelectual, responsável pela organização e administração da construção dessa consciência política.

Pode-se perceber inúmeros resquícios das teorias da administração na educação escolar, de modo geral, e no contexto da escola pública, de modo particular, como o foco na produtividade, e não na prática educativa; a divisão do trabalho; a hierarquização dos saberes, dentre outros. Como desdobramento dessa questão, não menos importante seria investir em pesquisas que objetivem traçar e analisar o perfil dos gestores dos Institutos Federais, partindo dos eixos formação e diretrizes de atuação profissional. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 78-79)

A pesquisa, o debate e a reflexão têm como consequência a efetivação de uma classe autoconsciente e crítica que se fundamenta na efetivação da transformação social e econômica da sociedade, que visa a reforma intelectual e moral das tarefas básicas no contexto escolar. Em contraposição, a classe dominante, utiliza-se de um Estado coercitivo para tentar desarticular essa classe revolucionária, contudo essa coerção não engrenou, na prática, devido à manutenção da organização e regulação da classe operária.

A transformação social destacada por Paro (2012) está ligada diretamente ao problema da racionalidade em seu sentido social, a qual acaba, consoante o autor,

constituindo-se na sociedade capitalista através da utilização dos recursos com vistas a interesses comuns. Entendemos, então, que o que se propõe para a EPT e para todo sistema educacional, é uma gestão escolar que supere esses antagonismos. Para isso, torna-se fundamental construir a visão de uma educação para a transformação social por meio da efetivação de ações educativas, dentro ou fora da sala de aula, que tenham como finalidades os interesses coletivos.

[...] a educação se revela como elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e à construção do novo bloco histórico, [...] por meio da qual a classe que aspira à direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos. (PARO, 2012, p. 135)

A escola, que historicamente foi implantada para atender às necessidades da classe dominante, acaba se organizando também por meio da divisão social do trabalho. E isso refletiu também na organização pedagógica da EPT, evidenciada, como já discutida anteriormente, pela dualidade educacional.

Desse contexto, percebe-se porque que ainda há nos dias atuais a visão do pedagogo como um mero executor de atividades administrativas e burocráticas. Pode-se entender também que a formação desse profissional, no contexto histórico-social, foi reprimida pelos interesses do capitalismo, que acabou submetendo-a ao desempenho de um papel de reprodução de intelectuais, indispensáveis ao campo de produção.

Outra problemática é a articulação da escola a métodos pedagógicos e a ideais de interesses da classe dominante. As pedagogias tradicionais e tecnicistas destacam-se nesse processo, tendo em vista seu caráter reprodutivo de implementação da eficiência e da efetividade nas relações educativas. O caráter persuasivo da escola é apreendido pelo sistema capitalista, construindo assim um consenso entre quem domina e quem é dominado, através de conteúdos ideológicos no interior do ambiente escolar.

A escola, porém, tendo em vista seu caráter argumentativo e crítico, pode transcender essa imposição e, de forma subjetiva, contrapor, através de propostas educativas que promovam, não a conformação social, mas a formação de cidadãos ativos, críticos e reflexivos. Assim, estará contribuindo para a transformação social tanto nos processos de transmissão do saber, como também para o desenvolvimento da consciência crítica de seus estudantes. Esses, como participantes ativos, estarão se apropriando de

uma visão mais objetiva do mundo natural e das maneiras de abordá-lo e modificá-lo em benefício de todos (PARO, 2012).

Depreende-se, pois, que a concepção de mundo e a superação da dominação imposta pelo capital pressupõe a consciência crítica da realidade, por meio de uma luta estratégica em busca da superação desse bloco histórico de dominação vigente.

Para se conseguir a direção da sociedade, é preciso que a ideologia da classe dominante, que perpassa a vida da sociedade em toda sua extensão, seja progressivamente desarticulada, por meio da disseminação de uma visão de mundo superior articulada aos interesses da classe revolucionária. (PARO, 2012, p. 155)

Essa nova concepção de mundo e de sociedade só se efetivará com a participação ativa do educador, através de uma mudança de postura no processo educativo, em que, ao se apropriar das imposições do sistema capitalista, ele a conceba, na prática, sob o viés da construção de saberes de transformação social, ou seja, da propagação de um ensino que almeje ir além da simples aprendizagem mecânica, transcendendo a reflexão e a reconstrução do processo de aprender.

Desconstruir a lógica empresarial nas instituições de ensino não é uma tarefa fácil. No entanto, os esforços se unem no sentido de propor uma Administração Escolar descentralizada, que focalize a participação coletiva de diferentes segmentos, o que implica manter uma agenda mais efetiva e menos descritiva de gestão democrática, em que todos os trabalhadores e estudantes, juntos à comunidade externa, busquem o diálogo e a abertura para novas propostas de educação. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 79)

Portanto, na gestão escolar, o pedagogo, seja na docência em sala de aula ou fora dela, deve ser concebido como um intelectual autêntico, tendo em vista o sentido gramsciano da organização administrativa e da formação intelectual, e como um profissional que, nesse processo de ligação orgânica com o mundo produtivo, atue como mediador da vinculação consciente da política e da organização da atividade administrativa e dos processos pedagógicos, tanto nos ambientes internos como nos externos às salas de aula, visando à eliminação das desigualdades sociais, ainda presentes no ambiente escolar.

4.2 OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO TAE NA EPT

É necessário destacar inicialmente que o curso de Pedagogia buscou em sua história definir sua identidade a partir de propostas, regulamentações, decretos etc. Por isso, é concebido como teoria ou ciência que procura proporcionar uma sólida formação teórica, dando unidade entre teoria e prática, com foco na gestão democrática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, na articulação entre formação inicial e continuada de professores e dos compromissos sociais e éticos para a formação profissional.

Libâneo (2010) traz em sua obra elementos teóricos para a compreensão do campo pedagógico e da identidade profissional do pedagogo, caracterizando o sistema de formação desse profissional na perspectiva *latu sensu* (que atua em sala de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino) e *stricto sensu* (que age em vários campos educativos, atendendo demandas socioeducativas formais, não formais e informais).

São pedagogos *latu sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente, pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. (LIBÂNEO, 2010, p. 37)

Na EPT, há a presença desses dois tipos de pedagogos: o Pedagogo *Professor EBTT* (*stricto sensu*) e o Pedagogo *TAE* (*latu sensu*). Isso por si só já evidencia a importância de ambos os profissionais para as diversas instâncias do trabalho pedagógico e institucional.

No caso dos IFs, o profissional formado em Pedagogia tem como campo de atuação tanto o trabalho docente em sala de aula (Pedagogo Professor EBTT), nos cursos de formação de professores e de pós-graduação, como na atuação nos processos didático-pedagógicos de gestão e organização do trabalho pedagógico (Pedagogo TAE). “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade profissional do campo de investigação e na atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

As áreas de atuação do pedagogo estão regulamentadas pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e, mais

especificamente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs) – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. De acordo com o Art. 64 da LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p. 22)

O curso de Pedagogia na contemporaneidade é desafiador, pois além de preparar para a docência em sala de aula, incumbe-se também da formação para o exercício do trabalho pedagógico de gestão, orientação, supervisão e coordenação nos ambientes escolares e não escolares. Contudo, devido à completude de formação e atuação que esse curso objetiva oferecer, torna-se necessário refletir acerca do currículo, de modo que se possa alcançar os objetivos almejados no processo de formação acadêmica e profissional.

O pedagogo, na EPT, além da possibilidade do exercício docente em sala de aula, tem como papel ser um profissional articulador na organização do trabalho pedagógico. Como Pedagogo TAE atua na orientação, organização, coordenação e gestão do espaço escolar, acompanhando as práticas pedagógicas dos professores, nos projetos pedagógicos, na proposição de ações pedagógicas e metodológicas para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem entre outras atividades.

O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informada e não-formal. [...] Refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizacionais e metodológicas da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 28)

A LDB 9.394/96 e a Resolução 1/2006 legitimam a formação do pedagogo nos cursos de Pedagogia, incumbindo as instituições de oferta da qualificação profissional para atender demandas socioeducativas de caráter formal, informal e não-formal. Ambas as normativas preveem a atuação docente ao pedagogo na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas em cursos de Graduação e Pós-graduação, como também na atuação nos processos de planejamento, organização e gestão do espaço pedagógico e na pesquisa científica.

Na EPT, o Pedagogo TAE começa a ganhar destaque e visibilidade após o advento da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que tem como objetivo pensar a educação

como espaço de formação integrada, de promoção da justiça social, de igualdade de acesso e permanência e de sustentabilidade. É o marco legal que regulamenta a inserção de novas políticas públicas educacionais, pautadas e pensadas para garantir uma formação ampla, universal e emancipatória para os sujeitos inseridos nesses espaços.

A organização do trabalho pedagógico na EPT não é planejada apenas pelos servidores docentes, mas, aliadas ao trabalho articulado e multiprofissional de servidores técnico-administrativos, como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, bibliotecários, médicos etc., que constroem coletivamente propostas educacionais, integrando educação, cultura, ciência e tecnologia, conduzidas pela reflexão da prática educativa na sociedade contemporânea.

A pesquisa de Montandon e Santos (2011), que objetivou a identificação do trabalho e dos saberes das pedagogas do IFMG – Campus Ouro Preto sob o enfoque ergológico⁶, destaca esse novo design institucional como inovador e ousado, cujo maior desafio é, segundo as profissionais pesquisadas,

[...] o de consolidar sua atividade como algo também inovador, organizando-a de forma a reunir diferentes combinações de práticas pedagógicas que deixem de se aprisionar nas diretorias de ensino e que cheguem à comunidade institucional, [...] transformando-se numa referência de atividade de trabalho pedagógico no ensino profissional e tecnológico, apesar da complexidade posta. (MONTANDON; SANTOS, 2011, p. 101)

As novas perspectivas para a EPT implicaram na reelaboração por parte das instituições que compõem a RFEPCT de seus documentos institucionais, modificando assim os percursos formativos. Nesse momento, o Pedagogo TAE adentra a educação profissional com um novo objetivo: o de contribuir para o processo de formação integral, garantindo uma educação para além do modelo de produção capitalista.

A atuação do pedagogo está focada no contexto escolar na medida em que este profissional tem uma gama de atribuições que dizem respeito ao desenvolvimento de um processo educacional de qualidade, seja auxiliando a instituição no cumprimento de sua função formativa junto à sociedade, colaborando e/ou participando da construção do Projeto Político Pedagógico, propondo a integração entre escola e comunidade, acompanhando o trabalho dos professores e a vida escolar dos alunos, supervisionando as atividades educacionais, dentre outras funções. (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 2)

⁶ No enfoque ergológico, a atividade de trabalho é voltada para o que faz o trabalhador, suas atitudes, suas intenções, seus valores e seus saberes, bem como para o que ele atribui às tarefas que lhe são determinadas. (MONTANDON; SANTOS, 2011, p. 103)

Com o novo design institucional, o Pedagogo TAE passa a vivenciar novos desafios na EPT. Um deles é o de pensar o processo educativo no EMI, aliando sua formação às novas concepções de educação profissional, a fim de contribuir para a construção de uma nova rede de saberes que articule e integre, em seu processo formativo, a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Outra questão referente ao trabalho do Pedagogo TAE é a resistência de grande parte de seus colegas de trabalho, principalmente os docentes, no que diz respeito à contribuição desse profissional para a organização didático-pedagógica do processo de construção do conhecimento. França e Sanchez (2017), ao realizarem um estudo que aborda a atuação do pedagogo no desenvolvimento de ações pedagógicas na educação profissional técnica de nível médio no IFAP, Campus Macapá, chegaram à conclusão de que:

A posição ocupada pelos pedagogos interfere diretamente no trabalho desenvolvido junto ao corpo docente. Segundo os dados coletados, os docentes recorrem aos pedagogos, prioritariamente, para tratar de questões técnicas do ensino, entre elas: preenchimento e entrega dos planos de ensino, de aula e do diário de classe, bem como agendamento das avaliações. As questões pedagógicas aparecem em menor frequência, relacionadas às orientações metodológicas do fazer docente, assim como ao comportamento dos alunos em sala de aula. São situações corriqueiras, sendo que a maioria delas envolve pouca complexidade e acontecem eventualmente, resultando em encontros esporádicos entre pedagogos e professores. (FRANÇA; SANCHEZ, 2017, p. 21)

Percebe-se que são vários os desafios que o Pedagogo TAE tem enfrentando para que seu trabalho seja reconhecido e compreendido, em sua essência, na EPT. É necessário, nesse contexto, compreender, além dos desafios, as possibilidades de contribuições desse profissional para a formação integral e emancipatória dos estudantes.

O pedagogo é o profissional capacitado para lidar com as diversificadas questões da prática educativa, visto que planeja suas ações para o atendimento das demandas da sociedade em diferentes aspectos, sendo que tais aspectos estão em consonância com o processo educativo, assim como minimiza as problemáticas emergentes na escola. (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 3)

Do ponto de vista legal, o Pedagogo TAE é o profissional que exerce, na EPT, o cargo *Pedagogo-Área*, previsto na Lei n°. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que instituiu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. No âmbito dos IFs, pertence ao Nível de Classificação E (Superior), no subgrupo “2”. O Art. 8º, da referida legislação, descreve as atribuições gerais de todos os cargos que integram o Plano

de Carreira dos TAE's, observando as peculiaridades e os requisitos de qualificação de cada cargo.

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino. (BRASIL, 2005, p. 2)

O cargo de *Pedagogo-Área*, o qual nomeamos na pesquisa de Pedagogo TAE, era anteriormente subdividido em Pedagogo/habilitação, Pedagogo/Supervisor Pedagógico, Pedagogo/Supervisão Educacional, Pedagogo/Orientação Educacional. A Lei nº. 11.233, de 22 de dezembro de 2005 retificou a legislação anterior, unificando e definindo esse cargo apenas como *Pedagogo-Área*, pois se percebeu que, no trabalho cotidiano, o profissional exercia todas essas funções (orientação, mediação, supervisão), independentemente de sua habilitação.

É importante salientar que cargo de *Pedagogo-Área* é ocupado exclusivamente por profissionais com curso superior de Licenciatura em Pedagogia, enquadrando-se, de acordo com a legislação supracitada, no Nível de Classificação E (Nível Superior), considerando a hierarquia, a escolaridade, a responsabilidade e as habilidades específicas e especializadas de suas atribuições.

De acordo com o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC⁷, da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do MEC, que encaminha aos dirigentes de gestão de pessoas das Instituições Federais de Ensino a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, o cargo de *Pedagogo-Área* é regulamentado pelo código CBO 2394-05.

Os cargos e ocupações são normalizados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)⁸. E o cargo de Pedagogo, encontra-se inserido no Código 2394 – Programadores, avaliadores e orientadores de ensino –, no título 2394-05, e de outros sinônimos, possuindo funções correlacionadas com as atividades de orientação e

⁷Disponível em: <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/05/DESCRI%C3%87%C3%83OCARGOSPCCTAE.pdf>.

⁸ A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 08)

coordenação de atividades e serviços pedagógicos nas instituições escolares e não escolares.

O quadro 1 descreve, de forma detalhada, a função, a descrição sumária, a formação e experiência e as condições gerais de exercício do cargo *Pedagogo-Área*:

Quadro 1: Ocupações do Pedagogo segundo a CBO

TÍTULO	2394-05 – COORDENADOR PEDAGÓGICO
Função	Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira à quarta série; Auxiliar de coordenador escolar; Coordenador auxiliar de curso; Coordenador de disciplina e área de estudo; Coordenador de ensino; Coordenador escolar.
Descrição Sumária	Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.
Formação e Experiência	O exercício dessas ocupações requer curso superior na área de educação ou áreas correlatas. O desempenho pleno das atividades ocorre após três ou quatro anos de exercício profissional.
Condições Gerais de Exercício	Atuam em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas. São estatutários ou empregados com carteira assinada; trabalham tanto individualmente como em equipe interdisciplinar, com supervisão ocasional, em ambientes fechados e em horários diurno e noturno. Em algumas atividades podem trabalhar sob pressão, levando-os à situação de estresse.

Fonte: Brasil (2010, p. 321).

Percebe-se, do ponto de vista legal, que o Pedagogo TAE está vinculado a atribuições voltadas tanto às atividades de gestão e coordenação, atuando como Coordenador Pedagógico, quanto às atividades pedagógicas de orientação, acompanhamento e mediação. Diante disso, percebe-se a necessidade desse profissional como servidor técnico-administrativo, contribuindo para a reflexão do processo de formação humana e propondo a construção e a realização coletiva de ações didático-pedagógicas para o trabalho educativo para os IFs.

Portanto, tendo em vista os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo nos diversos contextos, realizaremos uma discussão acerca do Pedagogo TAE, refletindo sobre as atividades desempenhadas por esse profissional no setor pedagógico, bem como os desafios enfrentados em sua prática, vislumbrando, assim, caminhos para uma atuação mais educativa e pedagógica nas CAPDs do IFG.

4.3 O TRABALHO DO PEDAGOGO TAE NA CAPD DO IFG: considerações e reflexões

Ao discutirmos a identidade do Pedagogo TAE na EPT, embasados pelo resgate histórico da criação, regulamentação e mutações sofridas pelo curso de Pedagogia, ao longo dos tempos, concluímos que os campos de atuação desse profissional modificaram-se nos diversos períodos históricos e variam de acordo com os níveis e modalidades de ensino.

Acreditamos que é fundamental, tendo em vista a discussão que realizaremos sobre o trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, compreender a docência como ação educativa que extrapola os limites da sala de aula e da própria escola, vinculando-se aos processos de gestão nos espaços escolares e não escolares. Isso porque, como nos Institutos Federais (IFs) o Pedagogo TAE não atua diretamente na docência em sala de aula, a visão mais ampla de docência é ponto-chave para debatermos acerca dos desafios e das possibilidades de atuação desse profissional nas CAPDs do IFG. Sobre a aplicabilidade do termo “docência”, é importante destacar as palavras de Libâneo (2010, p. 51), quando diz que:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

Nessa perspectiva, é preciso conceber a docência como um ato educativo que vai além do ensino de conteúdos em salas de aula. Apoiando-se nas concepções da formação omnilateral e emancipatória, os conteúdos específicos e pedagógicos compreendem uma dinâmica formativa que considera diferentes linguagens e objetiva a concretização de um processo formativo amplo e alicerçado, no qual o pensar e o fazer político-pedagógico entrelaçam-se entre sala de aula e demais espaços sociais.

Assim, é preciso entender a docência como ação ampla que visa à formação integral dos estudantes, em que tanto os professores (profissionais que atuam no ensino em sala de aula) quanto os demais profissionais executam ações docentes, visto que o “aprender” não ocorre apenas em classe, mas nas mais variadas relações. Conclui-se, assim, que todas as atividades educativas compreendem ações de docência.

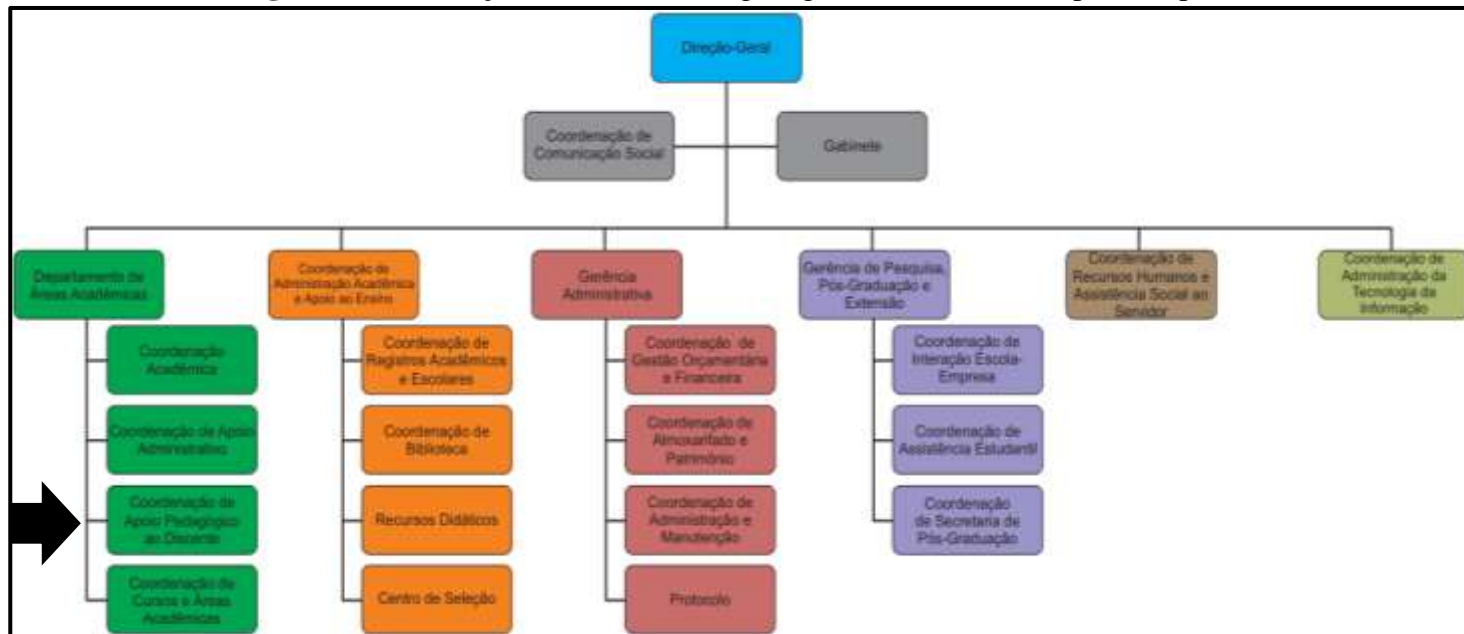
Sob essa ótica, conhecer e entender a relevância do papel do Pedagogo TAE é primordial para a formação pedagógica de docentes, estudantes e demais sujeitos. Igualmente, é necessária uma definição mais clara do perfil desse profissional nos instrumentos normativos do IFG. Isso porque, segundo Libâneo (2010, p. 62), “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”.

Desse modo, o Pedagogo TAE deve ser concebido como profissional que pensa o processo educativo em suas relações sociais mais amplas. Sua participação na construção coletiva de projetos institucionais contextualizados é essencial e o esforço institucional para a construção da identidade do Pedagogo TAE na CAPD do IFG é emergente e necessário.

Para isso, é fundamental discutir algumas singularidades desse profissional e sua importância para as CAPDs do IFG. Isso porque ele assume diferentes papéis na instituição, como a gestão pedagógica, a orientação e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com projetos educativos, articulação entre escola e família, dentre outros. Consoante Bruno (2012, p. 17), “[...] tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, podemos reconhecer que representa a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas”.

No IFG, os Pedagogos TAEs são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. A maioria deles integra a equipe pedagógica da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD), setor vinculado ao Departamento de Áreas Acadêmicas (DAA), que é responsável pelo acompanhamento e apoio aos estudantes, bem como pela orientação e atendimento das demandas relacionadas às intervenções pedagógicas, visando assim contribuir para o desempenho acadêmico e estudantil.

Conforme a Resolução nº 036, de 19 de dezembro de 2013, a qual aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a CAPD localiza-se no organograma institucional do IFG como setor subordinado ao DAA, conforme pode-se observar na figura a seguir:

Figura 2: Localização da CAPD no Organograma do IFG – Campus Anápolis

Fonte: Adaptado de <https://www.ifg.edu.br/anapolis/estrutura-organizacional>

Do ponto de vista histórico, a CAPD era denominada, inicialmente, de Coordenação de Supervisão Pedagógica (CoSuPe), subordinada à Gerência Educacional de Apoio ao Ensino (GEAP) e, posteriormente, Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEPE), vinculada à Diretoria de Ensino. Segundo Guimarães (2017), quanto ao método de organização do trabalho pedagógico no IFG, esse tem sido marcado pela separação entre a concepção, de responsabilidade do quadro de especialistas, e a execução, a cargo dos professores. “No primeiro momento, por meio do Departamento Pedagógico e de Apoio Didático (DPAD) da antiga Escola Técnica Federal de Goiás e, no segundo momento, através da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEPE) do Cefet-Go” (GUIMARÃES, 2017, p. 159).

A COTEPE realizava as seguintes atividades: a Coordenação de Turno; a orientação de professores e servidores na elaboração de projetos e correção de trabalhos; a participação em Comissões relacionadas às questões pedagógicas; a realização, junto aos professores, de levantamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos programas/aprendizagem; o acompanhamento da atuação dos representantes de turma; a criação de mecanismos para o aluno conhecer a estrutura e funcionamento da instituição; realização de Conselhos de Análise, de Orientação de Estudos; a participação no processo de seleção/concurso para contratação/nomeação de professores; a assistência pedagógica nas reuniões de pais e mestres; a participação em reuniões do Conselho Pedagógico entre outros.

Na ETFG, assim como em toda a Rede Federal, a passagem dos anos 1980 para os anos 1990 foi marcada por um período de incertezas quanto ao futuro. No contexto das reformas empreendidas pelo governo Collor, no início dos anos 1990, criou-se um novo organograma na Instituição. [...] De acordo com Jesus (2013), no tocante ao ensino, ocorreu a fusão do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD) com o Departamento de Ensino, originando a Diretoria de Ensino. A Cosupe foi transformada em Coordenação Técnico-Pedagógica (Cotepe), subordinada à Diretoria de Ensino. (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2016, p. 33)

No que concerne às mudanças na EPT, com a reorganização da RFEPCT, a COTEPE passou a ser denominada de Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD), setor que se faz presente na estrutura acadêmica do ensino em todos os campi do IFG. De acordo com o Art. 187 do Regimento Geral do IFG, a CAPD “[...] é responsável pelo acompanhamento e apoio ao discente, orientação e atendimento às solicitações de responsabilidade do Departamento, visando a melhoria do seu desempenho acadêmico e estudantil” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2015, p. 80).

No que diz respeito à vinculação institucional do Pedagogo TAE no IFG, não há nenhum instrumento normativo interno que direciona, especificamente, esse profissional à CAPD e ou a outro setor específico, mas, tendo em vista as peculiaridades de seu cargo, regulamentadas pela CBO, LDB n° 9.394/1996 e Resolução n° 1/2006, enquadra-se às competências dessa referida coordenação, conforme explicitadas no Regimento Geral do IFG, em seu Art. 188, quais sejam:

I. Prestar apoio e realizar acompanhamento pedagógico das turmas e alunos do Departamento; II. Realizar o acompanhamento das turmas e alunos, quando da identificação de dificuldade de aprendizagem e adaptações; III. Prestar atendimento aos pais e outros responsáveis pelos alunos junto à instituição; IV. Conduzir o processo de escolha dos representantes de turmas no âmbito dos cursos ofertados pelo Departamento; V. Acompanhar, no âmbito do Departamento, os programas de assistência estudantil estabelecidos pela política institucional para o cumprimento do papel social do IFG; VI. Participar do planejamento, coordenação e desenvolvimento das atividades de recepção e integração dos alunos, no início de cada semestre letivo; VII. Participar de programas e projetos de divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFG, junto à comunidade estudantil; VIII. Assessorar a Chefia do Departamento na organização, realização, registro das reuniões de pais e professores, destacando os respectivos encaminhamentos; IX. Sistematizar e desenvolver trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, o combate à violência nas suas diferentes formas, a preservação do ambiente, a promoção da cultura e dos valores societários; X. Coordenar, no âmbito do Departamento, as ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica, aos programas institucionais voltados aos alunos, aos prazos previstos em calendário para a tramitação de pedidos de documentos,

renovação de matrícula, abono de faltas, reposição de avaliações, e demais informações de interesse as turmas e alunos; XI. Responsabilizar-se pelo recebimento, distribuição e recolhimento dos livros didáticos junto às turmas e alunos; XII. Participar das reuniões com pais e professores, contribuindo com o Departamento no registro das intervenções, deliberações e respectivos encaminhamentos; XIII. Participar da elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas para apresentação e aprovação do Conselho Departamental; XIV. Subsidiar a Chefia do departamento na elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas no âmbito do, ao final de cada exercício; XV. Desenvolver outras atividades delegadas pela Chefia de Departamento. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2015, p. 80-81)

Percebe-se que as competências da CAPD têm relação direta com a descrição das atividades do cargo de Pedagogo TAE, discriminadas no quadro 1 dessa pesquisa. Essa relação direta entre cargo e as atribuições do setor podem justificar o porquê da maioria dos Pedagogos TAEs, nos Câmpus do IFG, serem lotados nas CAPDs. E, mesmo com a falta de um instrumento normativo interno, que regulamenta os campos de atuação do Pedagogo TAE no IFG, Bonfim, Marques e Glória (2015) destacam que o cenário para a construção da identidade do referido profissional nos IFs é propício, porém é preciso uma articulação maior, em busca de legitimação de sua atuação nos processos didático-pedagógicos. Assim, é primordial a reivindicação de normas regulamentadoras de seu trabalho no IFG, pois qualquer consenso passa primeiramente pelo dissenso.

Em um cenário em que vem se constituindo a construção da identidade dos Institutos Federais no Brasil, o campo de atuação do pedagogo pode ser fértil se esse profissional puder articular seu trabalho com os professores, as representações estudantis e com os Conselhos e Associações de Pais e Mestres. Essa abertura precisa começar a ser mapeada nos documentos institucionais, discutida nas reuniões e vivenciada na gestão democrática. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 83)

Diferentemente do IFG, no Instituto Federal da Bahia (IFBA) foi regulamentado, por meio da Resolução nº 13, de 29 de março de 2016, as diretrizes institucionais do trabalho do Pedagogo.

Art. 2º O/a pedagogo/a no IFBA é o/a profissional responsável por fomentar a implementação, a avaliação e a (re)construção do Projeto Pedagógico Institucional com a equipe, estimular a reflexão sobre a prática educativa do trabalho pedagógico, facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações vinculadas ao processo ensino-aprendizagem, bem como assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2016, p. 2)

No Instituto Federal Farroupilha (IFF) também existe um *Código de Regulamento de Atribuições para Direções, Coordenações, Setores e Serviços de Ensino*⁹. Esse documento regulamenta a atuação do pedagogo-técnico, descrevendo-o como o profissional lotado na Direção de Ensino que tem como competências gerais as de colaborar com a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução das políticas educacionais do IFF.

Mesmo que ainda não haja no IFG um documento que regule e norteie a atuação do Pedagogo TAE, é importante enfatizar sua importância para a CAPD, visto que entende-se ser o principal locus de atuação no IFG. O setor tem dimensões de trabalho amplas, cabendo aos profissionais ali presentes intervir e mediar ações que vão desde processos de apoio e orientação aos alunos, pais e/ou responsáveis e ações de divulgação dos instrumentos legais gerais e internos até os processos de acompanhamento de elaboração de relatórios de atividades diversas.

É válido destacar que a equipe pedagógica das CAPDs do IFG é composta, em sua maioria, por servidores técnico-administrativos, dentre eles pedagogos, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de aluno, como também de outros servidores da carreira dos TAE's. Nesse contexto, as atividades de trabalho nas CAPDs vinculam-se à organização e gestão do trabalho administrativo e pedagógico do setor, pautados no princípio da gestão democrática; à atenção ao cumprimento dos direitos e deveres dos estudantes, bem como ao acesso aos conhecimentos científicos, étnicos, culturais e sociais; à ação reflexiva frente aos processos relacionais e da realidade escolar e educacional entre outras.

Assim, o pedagogo necessita acompanhar as atividades educacionais, visando direcionar e qualificar esse processo. Para tanto, é fundamental consolidar uma boa fundamentação teórica, conhecer a legislação educacional e ter capacidade de planejar, pois é por meio de um bom planejamento que a garantia de um trabalho mais qualificado ocorrerá, tendo como base o trabalho em equipe, que depende da interação com as demais pessoas e setores, assim como do envolvimento com a elaboração e/ou reestruturação de documentos que organizem o saber/fazer pedagógico. (BRANDT et al, 2014, p. 68)

⁹ O presente Código apresenta, de forma compilada, os documentos que regulamentam as atribuições dos setores e serviços da Pró-Reitoria de Ensino, Direções de Ensino dos Câmpus, bem como a regulamentação do Comitê Assessor de Ensino. O documento está disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/4635/dd66bec0bb714715757c4db a877d48df>

Mediante as reflexões teóricas realizadas, percebe-se que o Pedagogo TAE possui uma formação acadêmica que contempla também a formação para a docência. No entanto, não está previsto no Regimento Geral do IFG a possibilidade de contribuição desse profissional para o trabalho realizado pelos docentes. Nota-se que a Coordenação Acadêmica, setor subordinado à Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas, é responsável pelo apoio e desenvolvimento de ações acadêmicas, pedagógicas e administrativas voltadas aos docentes, para a viabilização das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, percebe-se o quanto é necessária a participação do Pedagogo TAE no processo de orientação pedagógica aos docentes nos IFs, principalmente aos bacharéis, que, em tese, não têm vinculados, em sua formação acadêmica, os estudos pedagógicos para a docência. Andrade e Pereira (2013), ao refletir sobre a importância do trabalho em equipe como mecanismo para incentivar o diálogo entre professor e equipe pedagógica, mostram-nos que ainda há uma distância entre docentes e pedagogos:

[...] de um lado, tem a equipe pedagógica formada por supervisores, orientadores e psicólogos educacionais e, do outro lado, um corpo docente formado, na sua maioria, por engenheiros e técnicos. Ali o trabalho dialógico é imprescindível. Entende-se ainda, que o trabalho dialógico não se encerra na equipe pedagógica, mas faz parte de um processo mais amplo de cooperação [...] Profissionais de diferentes áreas conversam e canalizam suas habilidades para o fim do processo ensino-aprendizagem. Visto por este ângulo, o professor não está perdendo espaço, ele está ganhando experiência e aprimorando sua função educativa. (ANDRADE; PEREIRA, 2013, p. 156-157)

No IFG, ao ser denominada Coordenação de Apoio Pedagógico ao **Discente**, já se pode notar que o setor de apoio pedagógico é para o aluno e, conseqüentemente, a possibilidade dessa ação com os docentes não está prevista no Regimento Geral do IFG, nas competências da CAPD. Por outro lado, Castro (2017, p. 68) entende “[...] que todos os envolvidos no processo educacional têm responsabilidade na obtenção do sucesso e no alcance das metas definidas, que é a formação integral do aluno”.

Marafon e Machado (2005, p. 9) já evidenciaram essa problemática em sua pesquisa sobre a gestão administrativa e pedagógica em uma instituição escolar. As autoras destacam que “[...] as transformações ocorridas na escola pública têm negligenciado a atuação do pedagogo como organizador e coordenador das atividades administrativas e pedagógicas junto aos docentes e à comunidade externa”. Ainda sobre o assunto, Libâneo (2010, p. 62) deixa claro que,

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. 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.

Nessa conjuntura, mesmo sendo um profissional de carreira dos TAE's, o Pedagogo TAE possui vastos conhecimentos pedagógicos de prática e atuação docente, visto que também possui habilitação para o exercício em sala de aula de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores na Graduação e Pós-graduação. A partir disso, torna-se fundamental para o IFG discutir institucionalmente a necessidade de regulamentar, ao trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, a competência para atuar no acompanhamento, na mediação e no apoio pedagógico aos docentes.

Outra característica necessária de destacar é que, para atender as demandas que lhes são impostas, o Pedagogo TAE necessita estar em constante estudo e pesquisa, visto que, somente por meio da formação continuada, esse profissional contribuirá significativamente para ação formadora e transformadora social dos sujeitos. Isso porque, conforme destaca Pacheco (2015, p. 24), um profissional capacitado e, em constante formação, tem condições de pensar em um fazer pedagógico que caminhe

[...] na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

No entanto, a visão do Pedagogo TAE, como mero executor de atividades administrativas e burocráticas, o tem afastado da pesquisa científica, condição primordial para a proposição de projetos e ações educativas de melhorias para a prática pedagógica institucional. Ou seja, os pedagogos da carreira dos TAE's nos IFs têm sido pouco aproveitados e as vastas formações acadêmicas resumidas ao atendimento de balcão e ao cumprimento de demandas rotineiras. Essa projeção meramente técnica do Pedagogo TAE, inclusive, é evidenciada na pesquisa de Bonfim, Marques e Glória (2015), os quais enfatizam o modo como a comunidade acadêmica vê esse profissional, isto é, apenas

como um executor de atividades administrativas e burocráticas. Por outro lado, os autores destacam a necessidade da superação desse reducionismo, salientando que:

O pedagogo não pode ser visto no espaço acadêmico como um operário realizador de tarefas. Ele é um servidor apto a desenvolver atividades intelectuais, compatíveis com as exigências do cargo e com sua formação. Portanto, ter uma visão mecanicista de seu trabalho é abrir mão de novas possibilidades que possam surgir com o aperfeiçoamento das tarefas em equipe, em que pedagogos, docentes e demais profissionais atuem interdisciplinarmente. Essa interlocução cria novos caminhos para a elaboração e condução do ensino, da pesquisa e da extensão, desperta experiências e auxilia na solução de problemas. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 78)

Assim, o trabalho do Pedagogo TAE na CAPD é fundamental para a estrutura pedagógica dos cursos ofertados pelo IFG, principalmente, os integrados à educação básica, pois é essa equipe que tem como incumbência acompanhar e zelar pelo processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes inseridos nesses espaços. Além disso, é o profissional que deve ter como funções: a articulação e integração de alunos, professores e família; a mediação dos processos de decisão referentes à gestão e à organização escolar; e a promoção de uma formação continuada de professores.

Em outras palavras, cabe ao pedagogo (a) que atua na educação profissional promover e possibilitar um trabalho que garanta a qualidade do ensino, incentivando e motivando todos os segmentos da comunidade escolar, a vivência das práticas pedagógicas significativas para que o aluno e professor possam sentir-se satisfeitos com a educação tecnológica e profissional da qual fazem parte. (BRANDT; MAGALHÃES, 2013, p. 576)

Nesse sentido, nota-se que a educação profissional, além de englobar o ensino teórico e propedêutico vinculado à formação básica dos estudantes, visa à formação profissional de nível técnico, tornando os objetivos e desafios mais complexos. Desse modo, as instituições que ofertam educação profissional integrada ao Ensino Médio necessitam de espaços pedagógicos que contribuam para o funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, de acordo com Brandt e Magalhães (2013), o Pedagogo TAE, na EPT como um todo, deve ser visto como um

[...] mediador e, ao mesmo tempo, instigador de práticas educativas capazes de transformar a educação. O Pedagogo que atua no ensino profissional precisa ter, além do conhecimento básico sobre a escola; sua legislação e sobre o desenvolvimento humano; habilidades e competências, tais como: ser pesquisador da realidade escolar, fazer a releitura do seu cotidiano, promover

mudanças necessárias, enfatizando para isso o trabalho cooperativo, criando novos horizontes e possibilidades para a escola; ter competência teórica para orientar o processo pedagógico na escola; abrir possibilidade de diálogo entre o grupo; orientar seus colegas na construção coletiva da proposta pedagógica que dará identidade à escola; enfim, ser articulador do processo pedagógico e da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos. (BRANDT; MAGALHÃES, 2013, p. 575-576)

Depreende-se da discussão ora apresentada que a atuação do Pedagogo TAE na articulação dos campos do trabalho e da educação ainda se mostra bastante problemática, porém importantíssima e necessária, pois a ação eficaz desse profissional contribui expressivamente para a garantia de uma formação humana, que vai além da mera formação técnica para o trabalho.

O educador deve ser cada vez mais um orientador, coordenador e incentivador da busca de conhecimentos, que estão espalhados por muitos lugares e não apenas na cabeça do professor "sabe-tudo". A pesquisa deve ser o princípio pedagógico central de qualquer processo de aprendizagem. Isso é válido para todos os níveis de ensino. (PACHECO, 2015, p. 34)

Portanto, o Pedagogo TAE, nas CAPDs do IFG, tem como papel ser um profissional articulador na organização do trabalho pedagógico. Como orientador, gestor ou coordenador, no cotidiano da escola, deve acompanhar as práticas pedagógicas dos professores; acompanhar, conduzir e propor ações pedagógicas e metodológicas para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, entre outras funções. Além disso, Silva e Bispo (2012, p. 160-161) destacam que a "[...] importância que toda a equipe escolar (professores, gestores, pedagogos, bibliotecários, e demais profissionais) desempenhe seus papéis de forma participativa, desenvolvendo, apoiando e estimulando as propostas que visam à busca da qualidade na educação".

O Pedagogo TAE, no contexto da EPT, conforme evidenciado pelos referenciais teóricos, não só pode, como deve ocupar seu espaço nos IFs, colocando em pauta suas dificuldades, apresentando-se muito mais do que apenas um servidor técnico-administrativo, mas como um educador que está nesse espaço para contribuir coletivamente para a articulação dos diversos saberes, a formação emancipatória dos estudantes e continuada de professores, etc.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados e os resultados alcançados, a partir de uma pesquisa de campo, realizada com os Pedagogos TAEs e os demais servidores que estão exercendo suas funções nas CAPDs do IFG. Buscamos

verificar, na prática, como acontece o exercício desses profissionais, as dificuldades e os desafios enfrentados no cotidiano das relações de trabalho e as possibilidades, enquanto servidores técnico-administrativos, de atuação nos processos didático-pedagógicos junto à comunidade acadêmica interna e externa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Escolher um caminho adequado para desenvolver uma pesquisa é fator essencial para que os resultados pretendidos sejam alcançados. O percurso metodológico é compreendido como uma das principais etapas de um estudo científico, visto que há vários caminhos para o desenvolvimento da pesquisa e uma escolha equivocada pode acarretar no esvaziamento dos dados e, conseqüentemente, no insucesso dos objetivos aspirados.

Iniciamos o trabalho no segundo semestre de 2017, com o levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos que conduziram às discussões realizadas. Posteriormente, realizamos uma pesquisa de campo durante o ano de 2018, com a aplicação de questionários e entrevistas.

Quanto a sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois seus objetivos visam à geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A escolha deve-se ao fato de que o Mestrado Profissional em EPT exige que os estudos resultem em contribuições práticas para a melhoria de problemáticas locais, a partir da elaboração de produtos educacionais, de aplicabilidade imediata. Prodanov e Freitas (2013) acrescentam que esse tipo de pesquisa “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

A pesquisa desenvolveu-se na perspectiva da relação intrínseca entre teoria e prática, combinando e articulando os estudos de revisão bibliográfica e de análise documental, de abordagem qualitativa e descritiva, com a prática profissional do Pedagogo TAE e os papéis que ele assume nos processos didático-pedagógico-formativos nas CAPDs do IFG. É importante destacar que a pesquisa qualitativa

[...] 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Ao realizar uma análise descritiva, buscamos sistematizar a atuação do Pedagogo TAE, descrevendo sua prática pedagógica, refletindo sobre as dificuldades e os desafios enfrentados no trabalho cotidiano, bem como as possibilidades e contribuições de sua

prática profissional para as CAPDs do IFG. Utilizamos a pesquisa descritiva, pois, consoante Fiorentini (2009, p. 70), ela é utilizada

[...] quando o pesquisador deseja descrever ou caracterizar com detalhes uma situação, um fenômeno ou um problema. Geralmente esse tipo de investigação utiliza a observação sistemática (não etnográfica) ou a aplicação de questionários padronizados, a partir de categorias previamente definida.

Nesse sentido, após apresentar o percurso metodológico utilizado durante a pesquisa, destacamos a seguir os objetivos, o tipo de pesquisa utilizada para a obtenção dos dados, os participantes, o lócus, o objeto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o mecanismos utilizados para a descrição e análise dos dados.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa e compreender a dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás, realizamos uma revisão bibliográfica e análise documental, acompanhada de uma pesquisa de campo (estudo de caso) acerca da atuação do Pedagogo TAE na CAPD do IFG. Sobre a revisão bibliográfica, Fiorentini (2009, p. 70) nos diz que:

A pesquisa (*histórico-*) *bibliográfica* ou *de revisão* é a modalidade de estudo que se propõe a realizar análises históricas e/ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos e/ou produções culturais garimpados a partir de arquivos e acervos.

O estudo bibliográfico foi acompanhado de uma pesquisa de campo, desenvolvida junto aos servidores das CAPDs do IFG, a partir de uma coleta de dados, realizada com a aplicação de questionários e entrevistas.

A modalidade de pesquisa naturalista ou de campo acontece quando os dados do estudo são coletados “no campo”, [...] na qual a coleta de dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece e pode dar-se por amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionário, tese, entre outros. (FIORENTINI, 2009, p. 71)

O referencial teórico foi organizado por meio do levantamento dos desdobramentos históricos do curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista a construção da identidade do pedagogo; da apresentação de uma evolução histórica dos objetivos e

finalidades EPT no Brasil; da realização de uma reflexão sobre a gestão e a organização do trabalho pedagógico do pedagogo e seus campos de atuação na EPT, com foco nas dificuldades, nos desafios e nas possibilidades de atuação dos Pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG.

Para alcançar os objetivos propostos quanto aos procedimentos técnicos, os dados foram coletados por meio de um estudo de caso, com a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, e realização de entrevistas semiestruturadas acerca da dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG. De acordo com Yin (2001, p. 32, “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”).

Percebe-se que o estudo de caso é considerado uma estratégia metodológica utilizada na pesquisa científica na área educacional, uma vez que permite ao investigador aprofundar o fenômeno estudado. Desse modo, o estudo em questão contribuirá para evidenciar particularidades e favorecer uma visão holística do trabalho do Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG. Isso porque Yin (2001) define o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange a totalidade, tendo em vista a lógica de planejamento, incorporando abordagens específicas no processo de coleta e análise de dados.

O desenvolvimento da pesquisa de formas qualitativa e descritiva vai ao encontro de nosso objeto, o Pedagogo TAE, pois a partir delas é possível apresentar as características fundamentais do sujeito em um determinado contexto. Ambas preocupam-se com todo processo, o que as tornam as mais adequadas para a apresentação dos participantes e de como é concebida as práticas pedagógicas dos Pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG. No que se refere à pesquisa qualitativa e descritiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que elas partem da

[...] 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Sob esse olhar qualitativo e descritivo, verificamos que essa abordagem está de acordo com o processo de construção do conhecimento da pesquisa proposta, porque, a partir das pesquisas qualitativa e descritiva, conhecemos os participantes e descrevemos o fenômeno investigado. Assim, com o contato direto no lócus, concebemos conhecimentos não lineares, flexíveis à dinâmica vivenciada pela Pedagogia na área educacional, aproximando o pesquisador dos sujeitos pesquisados. Vale salientar que as ações didático-pedagógicas da área, enquanto ciência dinâmica, não podem ser neutras e absolutas, mas maleáveis e criativas, tendo em vista que os processos educativos modificam-se constantemente nas relações institucionais.

5.2 OBJETO, TEMPO E ESPAÇO DA PESQUISA

O IFG possui 14 (quatorze) Câmpus e 1 (uma) Reitoria. E em que cada um dos câmpus, há uma CAPD, que, por sua vez, é composta por uma equipe multiprofissional, em sua maioria, por Pedagogos TAEs, Psicólogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistentes de Aluno e Tradutores-Intérpretes de Libras.

A pesquisa de campo foi realizada com todos os profissionais das CAPDs do IFG, sendo o Pedagogo TAE o objeto principal da pesquisa. Para investigar a rotina de trabalho, aplicamos questionários, com questões abertas e fechadas, com os profissionais que estão atuando nas CAPDs dos 14 (quatorze) câmpus do IFG. Realizamos também entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) Pedagogas TAEs, de 5 (cinco) câmpus do IFG, buscando trazer reflexões sobre questões relacionadas ao trabalho cotidiano, os desafios enfrentados, bem como as possibilidades de atuação junto às CAPDs do IFG.

É importante destacar que os questionários foram aplicados com todos os Pedagogos TAEs, independentemente se estão exercendo ou não suas funções nas CAPDs do IFG. Os demais que participaram da pesquisa são os que estão especificamente lotados nas CAPDs, pois, mesmo sendo o objetivo principal da pesquisa compreender o trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, sabemos que as práticas de trabalho desse profissional são realizadas de forma articulada e harmônica com os outros servidores da equipe pedagógica da CAPD.

Desse modo, participaram da pesquisa 42 servidores dos 14 câmpus e da Reitoria, que estão lotados, em sua maioria, nas CAPDs do IFG. Ao todo, tivemos a contribuição de 21 Pedagogos TAEs, 10 Técnicos em Assuntos Educacionais, 4 Psicólogos, 6 Assistentes de Aluno e 01 Tradutor-Intérprete de Libras, os quais preencheram o

questionário eletrônico da pesquisa, enviado por correio eletrônico (e-mail). Dos participantes, 05 Pedagogas TAEs também foram entrevistadas e responderam a questões semiestruturadas.

É importante destacar que, antes da participação na pesquisa, foi obtido o consentimento dos participantes e as devidas garantias éticas e legais, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o que assegurou aos sujeitos todas as prerrogativas legais, como sua liberdade de participação, a integridade, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade, previstas na Resolução n° 466/2012.

Para garantir o sigilo e a integridade dos participantes, vamos denominá-los de: a) Pedagogo TAE 1 a Pedagogo TAE 21, referente às respostas obtidas com os questionários realizados junto aos 21 Pedagogos TAEs; b) TAE 1 até TAE 10, fazendo referência aos 10 Técnicos em Assuntos Educacionais; c) Psicólogo 1 até Psicólogo 4, para os 04 Psicólogos; d) Assistente de Aluno 1 a Assistente de Aluno 6, concernente aos 06 Assistentes de Aluno; e e) Interprete de Libras 1 quanto ao Tradutor Interprete de Libras. Para as Pedagogas TAEs entrevistadas as nomeamos de Pedagoga 1 a Pedagoga 5.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Partindo do pressuposto de que uma análise bibliográfica e documental em uma pesquisa aplicada exige, para fins da reflexão teórico-prática, a ida à campo e que essa busca deve ser realizada com instrumentos de coleta de dados adequados ao tipo de pesquisa, utilizamos, conforme já mencionado, o questionário e a entrevista. “Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Assim, a imersão no campo procedeu por meio de aplicação de um questionário eletrônico junto aos Pedagogos TAEs, lotados ou não nas CAPDs do IFG, e demais servidores que exercem suas funções nesse setor, os quais responderam a questões mistas (abertas e fechadas). Escolhemos o questionário pelo fato de ser um instrumento de coleta de dados que nos possibilita descrever as características de grupos sociais, bem como a obtenção de respostas objetivas e subjetivas. Além disso, é uma ferramenta que traz algumas vantagens, como a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, a

garantia do anonimato das respostas, a flexibilidade de respostas às questões e a não influência do pesquisador nas opiniões dos participantes.

As questões foram elaboradas com o intuito de identificar e compreender com mais clareza o trabalho desenvolvido nas CAPDs do IFG, para além do que está previsto nos documentos institucionais do IFG. Sobre o questionário, Gil (2010, p. 128) define-o “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas com 5 Pedagogas TAEs, dos Câmpus Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu, que também responderam ao questionário. Devido ao pouco tempo destinado à pesquisa, a escolha dos campi deu-se em virtude de serem os mais antigos da instituição, tendo em vista que são unidades com melhores possibilidades para obtenção de dados mais sistemáticos para as discussões a que essa pesquisa de campo se propõe. No que se refere à entrevista semiestruturada, Triviños (2013, p. 146) destaca que ela

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente, após agendamento prévio, com as cinco Pedagogas TAEs, por meio de gravação de voz, mediante um roteiro de questões, divididas em quatro eixos norteadores (trajetória acadêmica e profissional, concepções sobre a EPT, o trabalho da equipe pedagógica na CAPD do IFG e a construção da identidade do Pedagogo TAE na EPT). As questões tiveram como intuito verificar assuntos relacionados às diferentes visões, os desafios e as dificuldades enfrentadas, bem como as experiências vivenciadas sobre o trabalho do Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG.

Nessa perspectiva, apresentaremos, no próximo capítulo, os resultados da pesquisa de campo, através da apresentação de gráficos, descrição das respostas abertas dos questionários em quadros e da apresentação das entrevistas em formato de citações para a devida sistematização, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos utilizados.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição e análise dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas serão apresentadas a seguir em forma de gráficos, quadros e descrição de falas, as quais foram relacionadas com os referenciais teóricos que discutem a temática proposta. Assim, os resultados, após o tratamento sistemático das informações, nos possibilitaram alcançar o objetivo principal, que é o de compreender a dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, tendo em vista as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e contribuições desse profissional para a efetivação da prática didático-pedagógica institucional.

Os dados analisados trouxeram elementos norteadores para a escolha e elaboração do *Manual de Integração da CAPD*. Conforme Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

O questionário eletrônico foi aplicado com todos os Pedagogos TAEs do IFG e com os demais servidores que estão lotados nas 14 CAPDs da instituição. Foram convidados 60 profissionais técnico-administrativos que exercem os cargos de *Pedagogo-Área*, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicólogo, Assistente de Aluno e Tradutor-Intérprete de Libras, dos quais 42 colaboraram, respondendo às questões, o que representa um percentual de 70% de participação.

As questões do questionário eletrônico dividiram-se em duas partes. A primeira, para o preenchimento de dados gerais (gênero, idade, estado civil) e informações sobre a trajetória acadêmica e profissional. A segunda com duas seções, uma que trata da rotina das atividades realizadas cotidianamente pelas CAPDs e a outra sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades vivenciadas no trabalho cotidiano durante a realização das atividades. É válido destacar que para a descrição e análise dos dados, apresentamos os resultados das duas seções de forma concomitante, como também articulada às entrevistas e aos referenciais teóricos que tratam dos temas analisados.

Para tanto, as competências analisadas relacionam-se à mediação e à orientação pedagógica ao discentes e ao docentes; ao atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis; à participação na elaboração de projetos de ensino/pesquisa/extensão e de formação continuada de docentes; à utilização de instrumentos formais para registro de atendimento e acompanhamento pedagógico; à participação na elaboração e

reconstrução dos PPCs e de seus respectivos currículos; ao assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e à valorização do trabalho da equipe pedagógica. Sobre a sistematização dos dados, é importante destacar que esse é um movimento necessário para a pesquisa qualitativa e que caminha em várias direções:

Das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de “desenho significativo de um quadro”, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (ALVES; SILVA, 1992, p. 65)

Dos 42 participantes que responderam o questionário, 66,7% são do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino. No que se refere à idade dos partícipes, 73,8% estão compreendidos na faixa etária entre 26 e 40 anos de idade, 23,8% entre 41 e 59 anos de idade e 2,4% entre 18 e 25 anos de idade. Em relação ao gênero, depreende-se dos dados que prevalece a primazia feminina nos setores pedagógicos das instituições educativas, bem como da participação de pessoas com idade intermediária (com uma certa experiência já adquirida) nesses espaços. Silva (2011), ao discutir questões relacionadas ao gênero e às razões que influenciam na escolha de profissões relacionadas a atividades pedagógicas, destaca que,

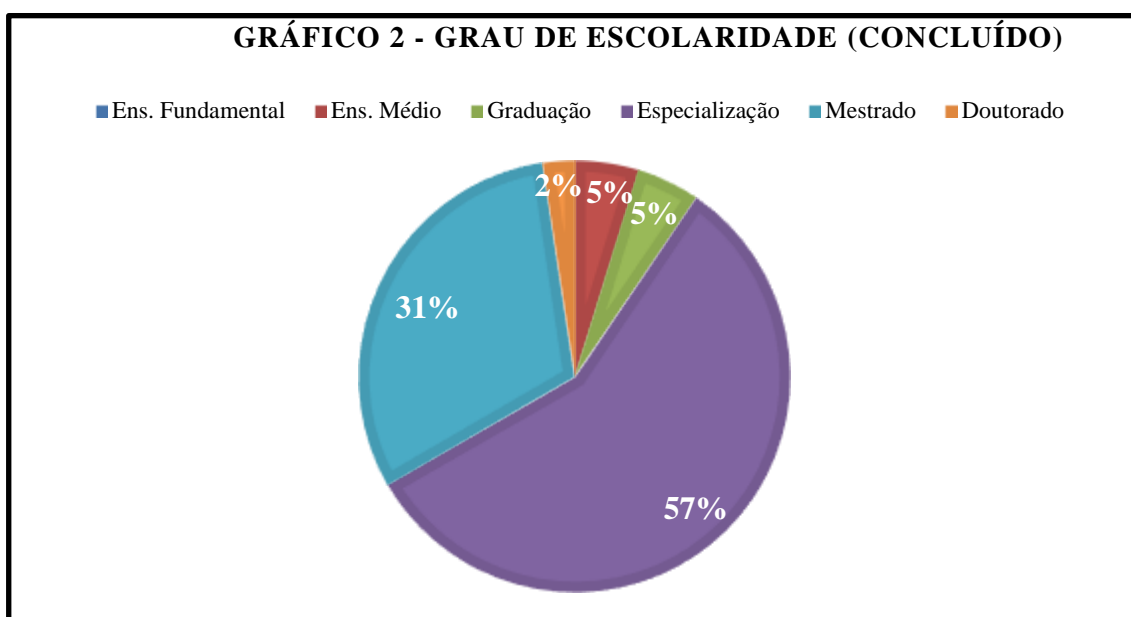
A história do curso de Pedagogia é transcorrida por uma grande questão sobre gênero, uma vez que o curso é caracterizado pela quase unânime presença feminina. Assim, considerar como se ligam a discussão de gênero e o percurso da Pedagogia pode nos sugerir quais identidades de gênero e sexualidade que as relações estabelecidas pelo e no currículo deste curso de formação vêm produzindo. (SILVA, 2011, p. 32)

Nesse sentido, a ênfase da participação feminina nos ambientes pedagógicos dá-se em virtude de os cursos de Pedagogia, tendo em vista seu caráter de formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serem marcados pela presença em massa da mulher no contexto histórico da educação. Mesmo com um crescimento na inserção masculina nos cursos de formação de professores, o público feminino ainda é maioria, o que acaba colocando em evidência sua importância na intervenção pedagógica da prática docente.

Silva (2011), ao identificar e analisar historicamente os gêneros masculino e feminino no mundo do trabalho e os efeitos que produzem, traça algumas estratégias para desconstruir essa diferença sexual, fundamentada no determinismo biológico. No caso da área educacional, mais especificamente nos espaços pedagógicos, a autora nos relata que

Nesse processo de feminização do magistério ocorre também a transferência dos predicados do lar – cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação – para esse campo. Essa atividade é considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos vão constituindo o feminino. (SILVA, 2011, p. 35)

O Gráfico 2, apresentado a seguir, aponta o grau de escolaridade dos participantes. Os dados coletados nos mostram uma predominância da “especialização” como maior nível educacional dos profissionais que atuam nas CAPDs do IFG, em que 93% dos participantes possuem nível acadêmico de especialização, mestrado ou doutorado, sendo que a “graduação” é o maior nível de escolaridade exigido para o ingresso dos profissionais dos três dos cargos pesquisados (Pedagogo-Área, Técnico em Assuntos Educacionais e Psicólogo), sendo que os outros dois (Tradutor: Interprete de Libras e Assistente de Aluno), respectivamente, exigem apenas o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

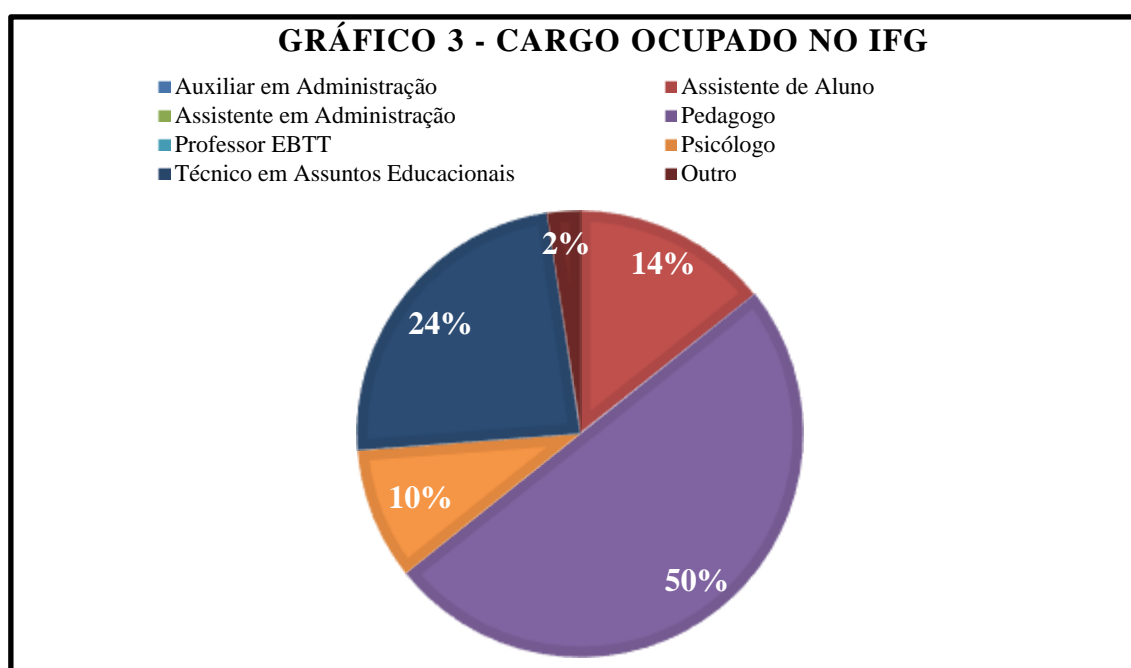


Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Questionamos também aos participantes se estavam ou não realizando algum curso e verifica-se que dos 57% especialistas, 22% estão matriculados em programas de Pós-graduação a nível de Mestrado; e dos 31% mestres, 15% estão cursando Doutorado. Os cursos que foram descritos pelos participantes estão classificados na área das Ciências Humanas, conforme a tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sabendo que a formação continuada é requisito essencial para um trabalho de qualidade, de acordo com os dados recolhidos, percebe-se que a maioria dos profissionais que atuam nas CAPDs do IFG possui uma extensa formação acadêmica, além de estar em processo de aperfeiçoamento e capacitação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado). Sobre o assunto, Christov (2012, p. 9) destaca a educação continuada como condição necessária para as coordenações pedagógicas e “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”.

A partir dos dados coletados, percebemos, ainda, que os profissionais que estão lotados nas CAPDs, são, em sua grande maioria, servidores ocupantes dos cargos de *Pedagogo-Área*, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicólogo, Assistente de Aluno e Tradutor-Intérprete de Libras. O gráfico 3 destaca o cargo ocupado pelos profissionais participantes da pesquisa.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Dos respondentes, 50% exercem o cargo de *Pedagogo-Área*, 24% são Técnicos em Assuntos Educacionais, 14% atuam como Assistentes de Aluno, 10% são Psicólogos e 2% exercem outro cargo. Percebe-se, nas CAPDs do IFG, um quantitativo maior de Pedagogos TAEs e Técnicos em Assuntos Educacionais.

Isso evidencia a importância dos conhecimentos do pedagogo e dos demais profissionais para a organização e gestão do trabalho da equipe pedagógica, haja vista que o fazer pedagógico é considerado como “ponto de equilíbrio” para o desenvolvimento de qualquer prática educativa. “Portanto, seu trabalho compreende uma visão integrada da escola na sua totalidade e caracteriza-se por ações coletivas e articuladas com o grupo escolar, necessárias à organização das práticas pedagógicas” (FRANÇA; SANCHEZ, 2017, p. 17).

Perguntamos apenas aos servidores que exercem o cargo de *Pedagogo-Área* o setor de lotação atual. De acordo com as respostas, 62% afirmaram que estão lotados nas CAPDs e 38% disseram que estão exercendo suas funções em outros setores/coordenações/departamentos. Nesse sentido, constata-se que os gestores entendem que o campo de atuação mais favorável para os Pedagogos TAEs dos câmpus do IFG são as CAPDs.

Vale ressaltar que 30%, dos 38% que não atuam na CAPD, trabalham na Reitoria, órgão executivo do IFG, em que não há o setor. Verifica-se que todos os Pedagogos TAEs da Reitoria exercem suas atividades na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que é, de acordo com o Art. 56 do Regimento Geral do IFG, “[...] responsável pela proposição e condução das políticas de ensino, no âmbito da educação profissional e científica de nível médio e de graduação para o cumprimento do PDI e das metas e compromissos estabelecidos no âmbito de todo o IFG” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2015, p. 30).

Conclui-se, então, que o Pedagogo TAE é visto no IFG como um profissional com capacidades tanto para o trabalho didático-pedagógico nos câmpus, como também para as atividades de elaboração e implementação de políticas públicas na PROEN. Essa pluralidade no fazer pedagógico do pedagogo, nos diversos espaços educativos, é enfatizada por Marafon e Machado (2005, p. 60), ao destacarem que “[...] a educação é um processo de ensino e aprendizagem que envolve a parceria, a troca entre os envolvidos, o que resulta em variadas aprendizagens. Assim sendo, a educação é um processo amplo que ocorre nos diferentes espaços onde os homens interagem, [...]”.

Interpelamos também sobre a Função Gratificada¹⁰ (FG) para o servidor que exerce a função de Coordenador/Coordenadora da CAPD. Percebe-se que a atribuição

¹⁰ Vantagem acessória ao vencimento do servidor, atribuída pelo exercício de cargos de chefia, assessoramento, secretariado, e outros conforme ato oficial determinar.

não tem sido muito atrativa, pois em apenas 04 dos 14 câmpus há servidor/servidora que a exerce. Um dos motivos para a pouca atração do exercício da função de coordenador da CAPD é a remuneração de FG-04, que corresponde ao valor atual de R\$ 259,17 (conforme tabela de valores da CD, FG e FCC do IFG)¹¹. Outro fator é o de quem exerce FG ou Cargo de Direção (CD) deve trabalhar em regime integral de dedicação ao serviço, ou seja, o ocupante de cargo pode ser convocado sempre que houver o interesse da instituição.

Nota-se, portanto, a necessidade de uma maior valorização para a equipe da CAPD. Isso porque a figura de um “coordenador” é importante para a gestão e organização do trabalho pedagógico. Mate (2012), ao refletir acerca da identidade do coordenador pedagógico, destaca a complexidade do assunto devido ao longo e polêmico movimento histórico, em que a própria história da educação não traz esclarecimentos de certos projetos vitoriosos.

Essa falta de clareza acarreta então em visões distorcidas do trabalho pedagógico nas instituições de ensino. Para isso, a referida autora objetivou em sua obra concentrar sua análise na “[...] importância das experiências que estão sendo geradas a partir das diferenças culturais de cada escola/região, em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também a diálogos e solidariedade” (MATE, 2012, p. 22).

Após a apresentação dos dados obtidos na primeira parte do questionário, procede-se com a análise da segunda parte, dividida em duas seções, com a participação apenas dos servidores que atuam na CAPD do IFG, excluindo-se os Pedagogos TAEs que responderam não estar atuando, no momento, no setor em questão. Desse modo, obtivemos a participação de 34 servidores, sendo eles 13 Pedagogos TAEs, 10 Técnicos em Assuntos Educacionais, 4 Psicólogos, 6 Assistentes de Aluno e 1 Tradutor-Intérprete de Libras.

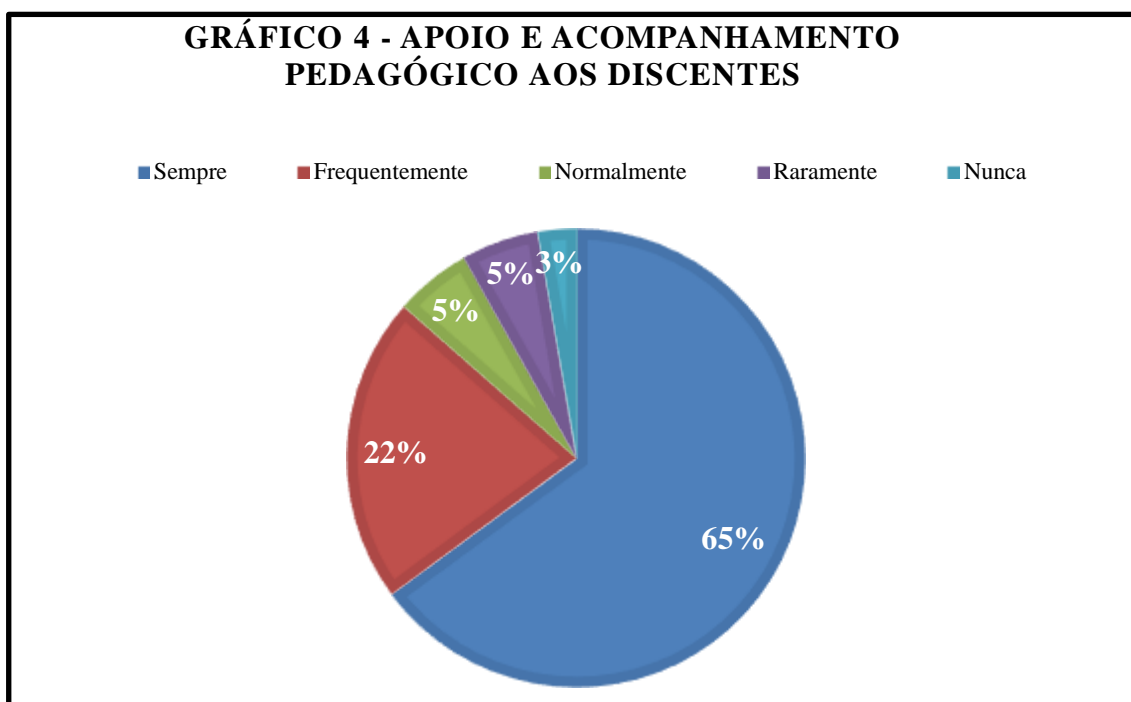
Assim sendo, a partir dessa etapa, descreveremos concomitantemente os dados obtidos nas duas seções da segunda parte, articulando-os aos obtidos nas entrevistas e aos referenciais teóricos. As questões foram elaboradas consoante as competências da CAPD, previstas no Regimento Geral do IFG, para identificar e compreender a dinâmica de trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG. Também elaboramos algumas questões relacionadas a atividades não previstas, do ponto de vista normativo, para as CAPDs, mas

¹¹ Os valores atribuídos aos cargos de chefia, assessoramento e secretariado no IFG podem ser consultados em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/114/Tabela_de_Fun%C3%A7%C3%B5es_2016_a_2019.pdf

que estão diretamente relacionadas com os campos de atuação do Pedagogo TAE. O intuito é trazer uma reflexão sobre as possibilidades de pensar o trabalho desse profissional para além do que está previsto nos documentos institucionais do IFG.

Ademais, tendo em vista o caráter multiprofissional da equipe pedagógica das CAPDs do IFG, buscamos trazer as contribuições não somente dos Pedagogos TAEs, mas também dos demais profissionais do setor. Apresentaremos também os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos servidores no trabalho cotidiano, bem como as possibilidades e contribuições no que se refere ao trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG.

Procedendo com a análise dos dados da segunda parte, questionamos primeiramente os participantes sobre as atividades de apoio e acompanhamento pedagógico aos discentes, previstas nos incisos I, II e VI do Art. 188, conforme gráfico 4 apresentado na sequência.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

O gráfico nos mostra que 65% disseram que “sempre” executam as atividades mencionadas, 22% “frequentemente”, 5% “normalmente”, 5% “raramente” e 3% “nunca”. Percebe-se que 87% realizam, “sempre” ou “frequentemente”, atividades de apoio e acompanhamento pedagógico junto aos estudantes. Sendo uma competência

prevista no Regimento Geral do IFG, ela deveria ser realizada por todos que estão exercendo suas funções nas CAPDs do IFG.

É importante destacar que as ações de apoio e acompanhamento estudantil são fundamentais para o equilíbrio pedagógico/institucional, uma vez que a formação emancipatória dos sujeitos requer uma atuação pedagógica mediada por um planejamento adequado. No IFG, as CAPDs têm a atribuição de desempenhar essas ações com todos os estudantes, em especial, com os dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

As ações de apoio e acompanhamento estudantil, nas palavras de Pacheco (2011), não devem desvincular-se das demais práticas pedagógicas, mas devem ser executadas de forma articulada à prática docente, para que, desse modo, haja a

[...] superação da defasagem entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser visto como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento. (PACHECO, 2011, p. 44)

Nessa perspectiva, nota-se que o saber e o fazer pedagógico relacionam-se às atividades de orientação educacional, pois a construção do conhecimento é articulada a diversos processos pedagógicos. Logo, o Pedagogo TAE, como os demais servidores das CAPDs, tendo em vista a articulação inter e multidisciplinar, atuam como orientadores pedagógicos no desenvolvimento integral dos estudantes. Regattieri e Castro (2010, p. 185-186) acrescentam ainda que “se queremos proporcionar uma educação integrada e integradora, que possibilite ao indivíduo perceber, em sentido amplo, sua relação com os demais, com o seu trabalho, com o meio ambiente, esse desafio não pode ser abandonado”.

Libâneo (2011) também pondera sobre a importância dos estudos articulados do campo teórico-prático da pedagogia para as ações de apoio, acompanhamento, mediação e orientação nos diversos níveis e modalidades de educação e define que essa investigação, culminada com as ações ora discutidas, é efetivada a partir da interrelação dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais com as ações pedagógicas que organizam a transmissão ativa dos saberes.

Na mesma ótica, Sanches (1998, p. 39) destaca que nas ações de orientação educacional dirigida aos adolescentes, “[...] o Orientador Educacional promove atividades em que o objetivo é desenvolver no aluno uma atitude de reflexão sobre o seu

lugar na sociedade da qual participa, com questões propostas para chamá-lo à realidade social e profissional”.

Ainda sobre as atividades de mediação e orientação pedagógica, voltadas aos discentes, foi perguntado aos participantes na segunda seção, da segunda parte do questionário, sobre as dificuldades enfrentadas e os desafios vivenciados nas CAPDs do IFG. As principais respostas foram tabuladas e descritas no quadro a seguir.

Quadro 2: Mediação e Orientação Pedagógica ao Discente

Respostas dos Participantes	
Categoria: Mediação e Orientação Pedagógica ao Discente	Demanda superior à oferta. O Câmpus possui apenas um pedagogo e, portanto, acabo me dedicando apenas ao grupo de alunos do Ensino Médio e os demais grupos como por exemplo a EJA acaba ficando sem suporte (Pedagogo TAE 3).
	Falta de servidores suficientes para o atendimento de todas as demandas. Capacitação dos servidores sobre o exercício da orientação educacional (TAE 1).
	Atualmente o maior desafio tem sido em fazer mediação e orientação pedagógica com os discentes portadores de necessidades específicas (Pedagogo TAE 4).
	A maior dificuldade enfrentada é vivenciar situações de incoerência entre o que prevê os regulamentos e o que os docentes realizam no seu cotidiano acadêmico. Assim, em muitas vezes, temos que orientar os estudantes no sentido de articular entre o que regulamento prevê e a determinação do professor. Essa dificuldade acaba por interferir no desempenho dos estudantes, que em muitas vezes são prejudicados. E quando somamos a isso a falta de interesse de alguns e as outras tantas dificuldades externas à instituição, podemos identificar aí uma das formas de desencadear o fracasso escolar. Outra dificuldade é o frequente direcionamento de conflitos interpessoais para o tratamento na CAPD. Contudo, muitos dos professores não se disponibilizam a contribuir na mediação dos conflitos, apenas repassam problemas que enfrentam para serem resolvidos em outra instância sem a sua colaboração (TAE 4).
	Resistência dos alunos quanto ao acolhimento das orientações; Sobrecarga de trabalho da Coordenação para andamento e acompanhamento dos atendimentos; Carga horária extensa dos cursos; Dificuldades extremas com conteúdos básicos por parte dos alunos; Espaço inadequado para atendimento e materiais insuficientes; Entendimento errôneo do setor como punitivo e não de orientação (TAE 7).
	A principal dificuldade quanto à orientação pedagógica ao discente diz respeito à falta de integração entre os atendimentos realizados na CAPD e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Geralmente as trocas de informação entre membros da CAPD e professores são realizadas apenas nos conselhos de classe ou de forma individual com cada professor. As reuniões pedagógicas são raras e se dedicam pouco as questões concretas da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (TAE 8).
	A maior dificuldade no desenvolvimento deste item decorre do reduzido tempo livre dos alunos do tempo integral e o reduzido número de servidores lotados na coordenação, sendo que hoje a Coordenação conta com uma pedagoga (única no campus) e um assistente de alunos (Pedagogo TAE 15).

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

Percebe-se pelas falas que existem várias dificuldades enfrentadas no cotidiano das CAPDs que interferem nas atividades de mediação e acompanhamento pedagógico

dos estudantes, dentre as quais destacamos: 1) a alta demanda de atendimentos pedagógicos e o número insuficiente de servidores para a realização dessas atividades, uma vez que em muitos campus há apenas um Pedagogo TAE lotado na CAPD; 2) a falta de tempo livre dos estudantes, principalmente os dos cursos em tempo integral, para participação em atividades pedagógicas; 3) a necessidade de capacitação para os servidores das CAPDs no que se refere às práticas de orientação educacional; 4) as dificuldades na mediação e orientação pedagógica com os discentes portadores de necessidades específicas; 5) a incoerência no que está previsto nos regulamentos com a prática diária de trabalho; 6) as dificuldades na mediação de conflitos entre professor/aluno; 7) a resistência dos alunos no acolhimento das orientações, tendo em vista que a visão que se tem da CAPD é de um setor punitivo e não de orientação entre outros.

Nas entrevistas, as Pedagogas TAEs também foram questionadas sobre as dificuldades enfrentadas pelas CAPDs no que concerne às atividades de apoio e acompanhamento dos discentes. Seguem alguns fragmentos extraídos das falas das entrevistadas sobre a temática em discussão:

Os alunos têm uma carência grande de acolhimento e nós fazemos isso. Eles nos procuram para conversar, desabafar. Para vários assuntos nós damos um suporte para os estudantes. E com as famílias também. Elas sempre nos procuram, temos WhatsApp da coordenação (Pedagoga 1).

Com os discentes é o nosso objeto de trabalho. Então procuramos sempre tirar essa visão de bedel, porque o nosso trabalho é outro, a nossa função é outra. A nossa função é de formação. A gente trabalha sim, puxa orelha, mas a gente quer é orientar, de acompanhar o aluno (Pedagoga 2).

O trabalho da equipe pedagógica na CAPD é de apoio pedagógico ao discente. Primeiramente o foco é o sucesso do aluno, é a permanência e o êxito do aluno. A comunicação entre a CAPD e a coordenação de curso é fundamental para atender as dificuldades dos alunos. Para chegar até o professor e ver o que pode ser feito para os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, não somente em notas, mas também o conhecimento (Pedagoga 3).

Eu acho que o trabalho do setor é até a orientação. Quando parte para um segundo momento, para uma questão de punição, para um processo administrativo, aí eu não vejo essa participação obrigatória do setor, porque as pessoas associam a coordenação pedagógica como local de punição. Os alunos têm uma visão de que aqui é o setor onde se pune. Trabalhamos com os alunos para eles entenderem que aqui é um lugar de acolhimento e confiança. E esse vínculo não tem como ser construído se você tem uma imagem de um punidor (Pedagoga 4).

Nota-se que as Pedagogas TAEs enfatizam a CAPD como um setor de acolhimento, formação, orientação. A principal dificuldade é a visão que os estudantes têm do setor. De acordo com os relatos, muitos estudantes a veem como um setor punitivo e controlador. Percebe-se, assim, que o desafio é mostrar aos estudantes a CAPD como setor de formação, apoio, acompanhamento e orientação pedagógica.

Primeiramente, é preciso que os profissionais das CAPDs, a partir de uma visão aprofundada sobre o processo de formação humana e das práticas educativas, destaquem a esses sujeitos a ação pedagógica que realizam como movimento que direciona e transforma as práticas educativas, cujas atividades de mediação e orientação educacional traduzem um fazer pedagógico integrado à formação dos discentes.

É o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. [...] Ressalta-se a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. (LIBÂNEO, 2011, p. 70)

A orientação educacional é um ato educativo essencial para o trabalho cotidiano na EPT. No IFG, os servidores das CAPDs têm realizado atividades de orientação e mediação, porém são vários os desafios que estão postos. E quando se discute os caminhos dessas atividades pedagógicas, dirigidas aos estudantes, sabemos que o primeiro passo é compreender como elas contribuem para o processo de formação integral desses indivíduos.

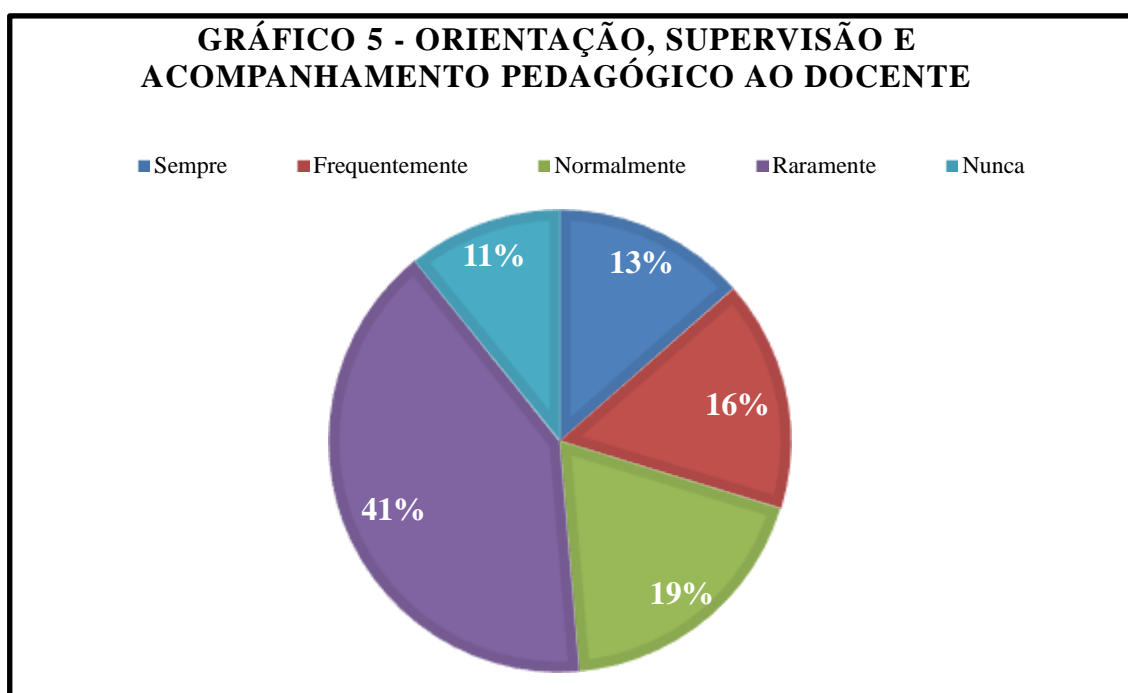
Desta forma entendo que o *Orientador Educacional* é um profissional que facilita a maturidade pessoal e social do aluno, por meio de um processo, em que o aluno vai-se tornando progressivamente mais consciente dos seus atos, mais consciente de si mesmo e da sociedade da qual participa. (SANCHES, 1998, p. 37)

É importante salientar que, mesmo sendo uma das competências das CAPDs, a gestão das atividades de mediação e orientação pedagógica ao estudante não se concretiza de forma isolada ou exclusiva pelos profissionais do setor, mas acontece por meio do trabalho articulado com os docentes e demais profissionais da instituição, pois o fazer pedagógico é realizado a partir de uma ação indissociável entre as diferentes práticas educativas.

Nessa perspectiva, uma escola de qualidade deve basear-se em ações coletivas, as quais devem estar previstas no projeto pedagógico institucional, de forma democrática e

participativa. Além disso, é necessário que o trabalho seja realizado de forma conjunta entre os profissionais da escola, tanto os que exercem a docência em sala de aula quanto os que executam atividades educacionais de cunho administrativo e de coordenação e orientação pedagógica, para que as ações junto aos estudantes não ocorram de forma isolada, contudo planejada e harmônica (MARAFON; MACHADO, 2005).

Seguindo a análise dos dados, indagamos sobre as atividades de orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico realizadas junto aos docentes. O gráfico 5, na sequência, evidencia a baixa procura dos docentes às CAPDs.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

De acordo com os dados, quando questionados sobre a realização de atividades de orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico junto aos docentes, 52% dos participantes responderam que “nunca” ou “raramente” as exercem, apenas 13% responderam “sempre”, 16% “frequentemente” e 19% “normalmente”.

A justificativa deve-se ao fato de que a CAPD, que é a Coordenação de Apoio Pedagógico ao **Discente**, é um setor regulamentado para o trabalho com os estudantes e suas competências, regulamentadas no Regimento Geral do IFG, não prevê o exercício de atividades de orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico do trabalho do professor.

A exclusividade das ações pedagógicas realizadas pelos servidores das CAPDs, as quais estão previstas apenas para os estudantes, acabam interferindo nas relações entre docentes e técnico-administrativos das CAPDs. Os relatos das Pedagogas TAEs nos mostram algumas dificuldades enfrentadas nas relações cotidianas com os docentes.

Dentre as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica no trabalho cotidiano, a falta de diálogo com os docentes, há necessidade de se consolidar essa relação, entre coordenação pedagógica e os docentes. [...] A maior dificuldade é com os professores, com os demais a relação é boa. Os professores, em sua maioria, não conseguem se envolver (Pedagoga 1).

Não fazemos essa formação com o docente. A coordenação de apoio pedagógico é voltada para o aluno. O docente não recebe da nossa parte nenhuma formação, nenhum tipo de orientação, nenhuma formação em relação a práticas pedagógicas, à didática de sala de aula. A CAPD não contribui para a formação do docente. Nós não fazemos essa formação exatamente pelo limite de nossa atuação, porque a coordenação de apoio pedagógico ao discente é voltada para o aluno. O docente não recebe da parte das pedagogas do campus nenhum tipo de formação, nenhum tipo de orientação, nenhum auxílio, no que diz respeito a práticas pedagógicas, a didática de sala de aula. Não há ninguém que apoia pedagogicamente o docente (Pedagoga 2).

Os técnico-administrativos da CAPD integram os núcleos de pesquisa. Mas de atuar na formação do próprio docente é um desafio muito grande, pois há dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica no cotidiano, seja dentro da sala de aula ou na coordenação pedagógica (Pedagoga 3).

Até antes de entrar aqui eu já ouvi falar da questão da resistência. Aqui até um pouco menos, mas existe aqui no IFG a supremacia do saber docente. Até porque numericamente são os servidores do campus que têm mais títulos. A maioria dos docentes tem mestrado ou doutorado, já os técnicos são poucos, então a gente sabe que existe, de alguns, essa resistência. [...] A dificuldade é a questão da imagem do setor, de diálogo com alguns docentes para fazer algumas intervenções. Essa questão da resistência é um problema para o nosso trabalho (Pedagoga 4).

A CAPD não é vista pelo IFG como um setor que pode contribuir para a formação continuada dos docentes. O Regulamento Geral não prevê e, pela fala das Pedagogas TAEs, percebe-se algumas dificuldades na relação com os docentes, como a limitação de atuação dos profissionais, a resistência por parte de alguns professores, a falta de diálogo e supremacia do saber docente. No quadro 3 a seguir, as respostas de alguns dos participantes do questionário, ratificam as problemáticas elucidadas pelas entrevistadas, no que se refere às relações entre os servidores das CAPDs e os docentes.

Quadro 3: Mediação e Orientação Pedagógica ao Docente

Respostas dos Participantes	
Categoria: Mediação e Orientação Pedagógica ao Docente	Pouquíssimos docentes procuram a CAPD para relatar dificuldades e pedir orientações, mesmo nos colocando à disposição para orientá-los, a maioria nunca ou raramente procura a CAPD por acreditar que não temos legitimidade para orientá-los. Ocorre que muitos acreditam que por serem doutores em suas áreas já sabem tudo que deveriam saber e não precisam de orientação de um servidor com titulação acadêmica inferior à deles (hostilidade) (Pedagogo TAE 3).
	Acredito que falta a visão institucional da importância do papel do Pedagogo e do Setor de Apoio Pedagógico na orientação docente. Pouco espaço para o trabalho do Pedagogo junto aos professores (TAE 1).
	O trabalho na CAPD é focado no discente, os docentes enxergam a CAPD como uma assistência aos alunos e não estão abertos a receberem orientação pedagógica, sobretudo de alguém que ocupa um cargo técnico (Pedagogo TAE 4).
	Devido ao alto nível de formação acadêmica dos professores da Instituição, alguns acreditam que sua experiência profissional já é suficiente para enfrentar os desafios imposto na docência não acionando esta coordenação (TAE 3).
	Os docentes, em sua maioria, não estão abertos a qualquer tipo de intervenção pedagógica. Nesse sentido, praticamente não exercemos essa orientação (TAE 4).
	Dificuldades de organização pedagógica, uma vez que a formação inicial do docente não está diretamente relacionada à educação. Isso inviabiliza a concretização de conceitos pedagógicos fundamentais tanto para a atuação em sala quanto para uma formação mais humana e coerente com a dinâmica social em que vivemos (Pedagogo TAE 10).
	O baixo ou inexistente comprometimento por grande parte do corpo docente com a proposta pedagógica da instituição e com o trabalho pedagógico coletivo. Prevalece entre os servidores da instituição uma visão tradicionalista e individualista do ato de educar (TAE 5).
	Barreira estabelecida pela supremacia/arrogância de uma parcela do corpo docente; Não reconhecimentos dos pontos trazidos para reflexão e não acolhimento das sugestões e orientações apresentadas por uma parte do corpo docente (TAE 7).
	É um grande desafio trabalhar lado a lado aos docentes, pois em grande parte não nos reconhecem como profissionais capacitados e aptos a trabalhar no cotidiano escolar. Há impressão que nossos serviços são exclusivamente técnicos ou disciplinar (Pedagogo TAE 17).
É preciso estreitar os laços desse relacionamento. O docente pouco solicita auxílio. Mas todos os editais e propostas da instituição são repassadas para os servidores. Talvez caiba a nós nos inserirmos melhor nesse espaço (Pedagogo TAE 20).	

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

A partir dos dados obtidos, percebe-se que se instalou no IFG certa supremacia do servidor docente sobre o técnico-administrativo. A discussão dessa questão é emergente e necessária, principalmente, pelo fato de haver na educação profissional a presença de professores bacharéis e licenciados, sendo que os primeiros não cursaram disciplinas pedagógicas em seus cursos de formação inicial e que os conhecimentos pedagógicos são essenciais para a prática docente.

Isso, por si só, já evidenciaria a necessidade de uma formação continuada, o que a CAPD do IFG poderia oferecer, pois o setor é composto, em sua maioria, por Pedagogos

TAEs, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos e Assistentes de Alunos. Grande parte desses profissionais possui uma formação educacional ampla sobre as práticas educativas e contribuiriam eficazmente para a formação pedagógica e continuada dos docentes bacharéis e licenciados.

Percebe-se que a ação pedagógica junto aos docentes tem sido um desafio a ser enfrentado. Da discussão, depreende-se, portanto, que as condições a que o setor foi colocado ocasionou o distanciamento das relações entre os servidores das CAPDs e os docentes. Libâneo (2010), ao destacar a prática pedagógica como requisito essencial para o exercício docente, a qual os professores não podem desprezar, complementa que, no processo de mediação e de formação pedagógica,

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 as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 61)

Os resultados nos mostram que a limitação de atuação dos profissionais nas CAPDs do IFG é um dos fatores que tem interferido e prejudicado o trabalho pedagógico junto aos docentes. Conforme nos relata uma das participantes da pesquisa, os professores enxergam o local como de prestação de assistência aos estudantes, o que pode justificar a baixa procura, por parte dos professores, por orientação pedagógica nesses espaços.

Outro desafio relatado é que muitos professores entendem que, por serem de carreira dos TAE's, os Pedagogos TAEs, bem como os demais servidores das CAPDs que exercem cargos de níveis superiores (como Psicólogos e Técnicos em Assuntos Educacionais), não teriam legitimidade para orientá-los.

A formação pedagógica dos profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, o comprometimento das instituições formadoras com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo – enquanto aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e se pautar pela permanente reflexão sobre o porquê fazemos educação neste país. Isso certamente vai contribuir para modificar o perfil do profissional docente e também dos técnicos administrativos que atuam na EPT. (PACHECO, 2011, p. 42)

As DCNs nº 1/2006, ao destacar a docência como ação educativa construída a partir da articulação de diferentes relações e conhecimentos, deixa clara a necessidade de

que o trabalho entre docentes e profissionais dos setores pedagógicos aconteça de modo articulado e comprometido com a formação integral dos estudantes.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1)

Desse modo, os profissionais das CAPDs do IFG, como sujeitos que articulam, em sua formação, o saber historicamente acumulado com as práticas educativas, têm condições para refletir com o professor sobre a docência em sala de aula, a partir de uma atuação mediadora no planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte, a ação educativa abarca outros elementos, que estão além do conteúdo propriamente dito, como a cultura e suas particularidades, o que justifica a necessidade de uma contínua formação didático-pedagógica do docente, seja ele licenciado ou bacharel.

E, quando nos deparamos com os professores bacharéis, como é o caso dos IFs, nota-se a necessidade de uma transposição do campo técnico-profissional para o didático-pedagógico. Isso não significa a manutenção de um em detrimento do outro, mas a articulação das ações de formação e construção de propostas de ensino que superem as dificuldades ora apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Impõe-se, assim, de forma crucial a reconstrução da pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação) paralelamente a um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio, [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 99)

Os participantes destacaram também a ausência de uma visão institucional clara sobre a importância do Pedagogo TAE e da CAPD para as ações de orientação e mediação pedagógica com os docentes. A situação está relacionada com a visão fragmentada sobre o nível de formação acadêmica. Conforme o relato de uma das entrevistadas, muitos docentes acreditam que por terem um nível de formação elevado (a maioria são mestres ou doutores em suas áreas), já possuem conhecimentos suficientes para enfrentar sozinhos os desafios da docência.

Outra questão destacada em uma das falas é a falta de conhecimento da proposta pedagógica dos IFs e o desprezo da importância do trabalho coletivo. Isso acontece porque alguns professores e técnico-administrativos desconsideram o que está previsto no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que enfatiza a importância de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e que as atividades docentes não se restrinjam à sala de aula, mas que aconteça de forma integrada às diversas práticas educativas.

Dessa forma, o desconhecimento das propostas pedagógicas institucionais e sua ausência na prática de trabalho por parte de alguns profissionais acaba contribuindo para que permaneça, nas relações educativas, uma visão tradicional e individualista do ato de educar. Alguns trechos nos mostram essas dificuldades nas relações cotidianas no IFG:

É difícil organizar o trabalho pedagógico quando na própria instituição há uma discussão política sobre os objetivos da própria instituição, sobre o que que essa instituição entende por educação profissional. [...] O trabalho pedagógico envolve tudo, desde os objetivos da instituição, o acolhimento aos ingressantes, a divulgação da instituição e dos cursos, o público-alvo que a escola quer atender. Tudo perpassa o trabalho pedagógico (Pedagoga 1).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, falta momento de discussão e reflexão, de momentos para se elencar atitudes pedagógicas dentro da educação profissional, em todos os níveis da gestão, pelos docentes e também por nós técnico-administrativos. Discutir sobre práticas pedagógicas para formar esse aluno na educação profissional. Essa prática pedagógica precisa ser pensada e refletida, mas infelizmente nós não temos esse trabalho pedagógico. Falta reflexão (Pedagoga 2).

O trabalho pedagógico envolve tudo, desde a entrada do aluno na Instituição, a parte administrativa, a sala de aula, a convivência. Tudo isso para mim é trabalho pedagógico. Quando existe uma organização entre as pessoas é quando as pessoas sabem se identificar não só como trabalhadores, mas como pessoas que estão formando e educando outras pessoas. [...] Às vezes essa organização do trabalho não funciona muito bem, porque é cada um no seu quadrado. Todo trabalhador dentro de uma instituição de ensino tem que estar ligado ao pedagógico, por mais que o trabalho seja operacional, administrativo. No final tudo é pedagógico (Pedagoga 4).

Dentre as possibilidades de reorganizar o trabalho docente nos IFs e, mais especificamente no IFG, destacamos o processo de formação continuada, em que, segundo Libâneo (2011), a atuação do coordenador pedagógico é fundamental. E no caso das CAPDs, os Pedagogos TAEs e demais profissionais podem contribuir significativamente para a formação continuada dos docentes, pois possuem conhecimentos pedagógicos amplos para proporcionar momentos de reflexão no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, mesmo sendo uma das

possibilidades de atuação do Pedagogo TAE na EPT, sabe-se que para acontecer na prática das CAPDs, necessita ser regulamentada pelo IFG.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do planejamento pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2010, p. 77-78)

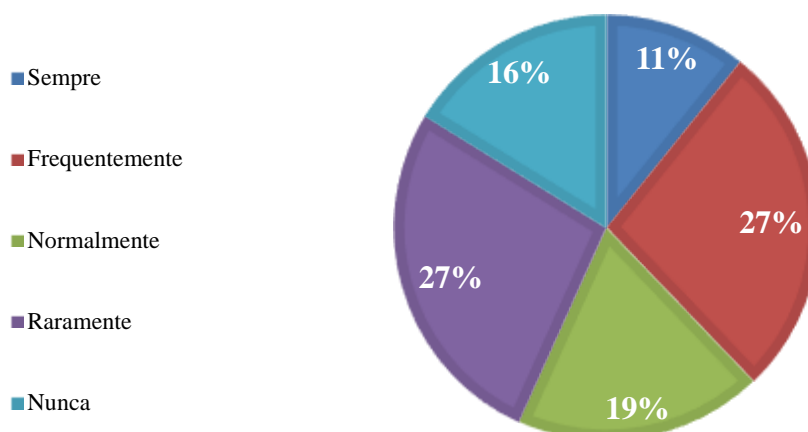
As ações dialógicas são essenciais para o êxito escolar e, sustentadas e mediadas por um trabalho coletivo e de autoajuda, contribuem para a formação emancipatória dos estudantes, tão almejada na EPT. Expectativa essa que, conforme Bruno (2012), encontra-se na ideia de uma nova escola, que seja mais eficiente e capaz de ensinar a partir da articulação dos esforços de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: estudantes, professores, pais, coordenações e direção.

Se pensarmos na escola e nas novas atribuições de formação integral do indivíduo dentro dela, já teremos material suficiente para a preocupação com a formação continuada do professor, [...] pois será ele o alvo das projeções sociais, cujas manifestações, se não identificadas e cuidadas, poderão acarretar muitas dificuldades. Carece, portanto, uma reconfiguração dos espaços de formação interna, na própria instituição, cuja característica deve ser a da reflexão sobre a escola brasileira [...] e sobre os resultados obtidos em sua prática. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 19-20)

Assim, pensar em mudanças na reorganização legal e regimental da CAPD do IFG é o primeiro passo em busca da legitimidade da intervenção pedagógica junto aos docentes. Sabemos, porém, que é um processo que necessita de esforços da gestão e dos próprios servidores do setor. A discussão precisa se expandir e, posteriormente, ser regulamentada, para que aconteça, de fato, a promoção de ações que o destaquem pelos campos de atuação e pelas contribuições da pedagogia para o equilíbrio didático-pedagógico nos IFs.

Outra questão direcionada aos participantes diz respeito à assessoria pedagógica às atividades de pesquisa, ensino e extensão. Conforme descrito no gráfico 6 a seguir, 43% responderam que “nunca” ou “raramente” realizam assessoria pedagógica nas atividades de ensino pesquisa e extensão e apenas 19% disseram “normalmente”, 27% “frequentemente” e 11% disseram que realizam “sempre” essas atividades.

GRÁFICO 6 - ASSESSORIA PEDAGÓGICA ÀS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Nota-se que nas atividades de orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico dos docentes, a prestação de assessoria pedagógica nas ações de ensino, pesquisa e extensão não estão previstas como uma competência das CAPDs.

No Regimento Geral do IFG, no inciso VII do Art. 188, enfatiza-se a participação em programas e projetos de divulgação, junto à comunidade estudantil, das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFG. O fato de apenas “participar” e não “assessorar”, acaba influenciando no baixo percentual de participação dos Pedagogos TAEs e demais servidores das CAPDs na realização das atividades de assessoria, visto que, segundo o documento, cabe aos servidores das CAPDs apenas participar da divulgação das ações que a instituição realiza.

Sobre essa “participação” na divulgação dos programas e projetos das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFG, apenas 54% responderam que realizam “sempre” ou “frequentemente”, e os demais 46% disseram “normalmente”, “raramente” ou “nunca”. Portanto, torna-se necessário discutir a importância que a assessoria pedagógica exerce para o fortalecimento das ações de ensino, pesquisa e extensão. Moraes (2016) propõe, a partir de uma visão democrática e participativa, o empoderamento das instâncias coletivas nos processos de gestão no âmbito acadêmico.

Nesse horizonte institucional, configurado pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, visualiza-se a possibilidade de dominância de uma práxis (nos termos marxistas), haja vista a forte presença do anseio pelo empoderamento das instâncias coletivas, em detrimento da prevalência de certos absolutismos. (MORAIS, 2016, p. 64)

Ainda sobre o assunto, solicitamos aos servidores das CAPDs do IFG que citassem algumas problemáticas existentes na prática cotidiana de trabalho relacionadas à elaboração de projetos de ensino, pesquisa, e extensão e de formação continuada de docentes. O Quadro 4 a seguir apresenta alguns posicionamentos quanto à temática em questão:

Quadro 4: Participação na elaboração de projetos de ensino, pesquisa, e extensão e de formação continuada de docentes

Respostas dos Participantes	
<p>Categoria: Participação na elaboração de projetos de ensino, pesquisa, e extensão e de formação continuada de docentes</p>	A rotina de trabalho não nos possibilita um tempo disponível para dedicação à pesquisa (Pedagogo TAE 3).
	Alta demanda de trabalho não permite a disponibilização de tempo para outras atividades, como pesquisa e extensão (TAE 1).
	Nem sempre os servidores dessa coordenação são convidados a participar de tais elaborações, com exceção da semana de planejamento pedagógico, não se tem muita "abertura" dos professores para tal participação (Pedagogo TAE 6).
	Gostaríamos de poder propor, enquanto técnicos-administrativos projetos de ensino, que hoje é atribuição somente dos docentes. Por vezes tentamos estabelecer parcerias com alguns professores que dão abertura a essa participação, mas nem sempre isso é possível (TAE 4).
	Por não ser uma política da instituição e não pontuar na tabela de carga horária docente, as ações de formação continuada de docentes são inviabilizadas pelo baixo comparecimento e pouca efetividade junto aqueles que mais necessitam por não possuir formação pedagógica prévia (TAE 5).
	A falta de envolvimento de todos os interessados na construção de um trabalho coletivo em que possa se estabelecer a parceria e contribuição de cada setor (TAE 7).
	Já realizei/elaborei projetos de ensino e participei de projeto de extensão. No que se refere a formação continuada de docentes, não me lembro de cursos com esse objetivo. Mas acredito que para os Pedagogos realizarem projetos de formação contínua, precisa-se trabalhar primeiro a valorização do Pedagogo na Instituição, para que haja participação docente em tais cursos (Pedagogo TAE 12).
	As dificuldades que envolvem a CAPD na proposição, desenvolvimento e apoio à projetos está relacionado à quantidade de procedimentos burocráticos a que nos dedicamos. Isso exige que, para nos dedicarmos à projetos, tenhamos que nos desdobrar, ficar horas a mais e acumular trabalho (TAE 8).
Falta de incentivo da instituição mediante a outras demandas de tarefas a serem cumpridas pelo servidor (Psicólogo 4).	

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

Mesmo não prevista no Regimento Geral do IFG, alguns servidores das CAPDs prestam a assessoria pedagógica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e na formação continuada dos docentes, porém esbarram em várias dificuldades, como: a) a

alta demanda de outras atividades e a falta de servidores; b) o excesso de procedimentos burocráticos que o setor realiza; c) restrições em torno de algumas propostas, o que acabam sendo barradas; d) participações mínimas nessas atividades, projetos e formações, limitando-se em semanas de planejamento, por exemplo, dentre outras.

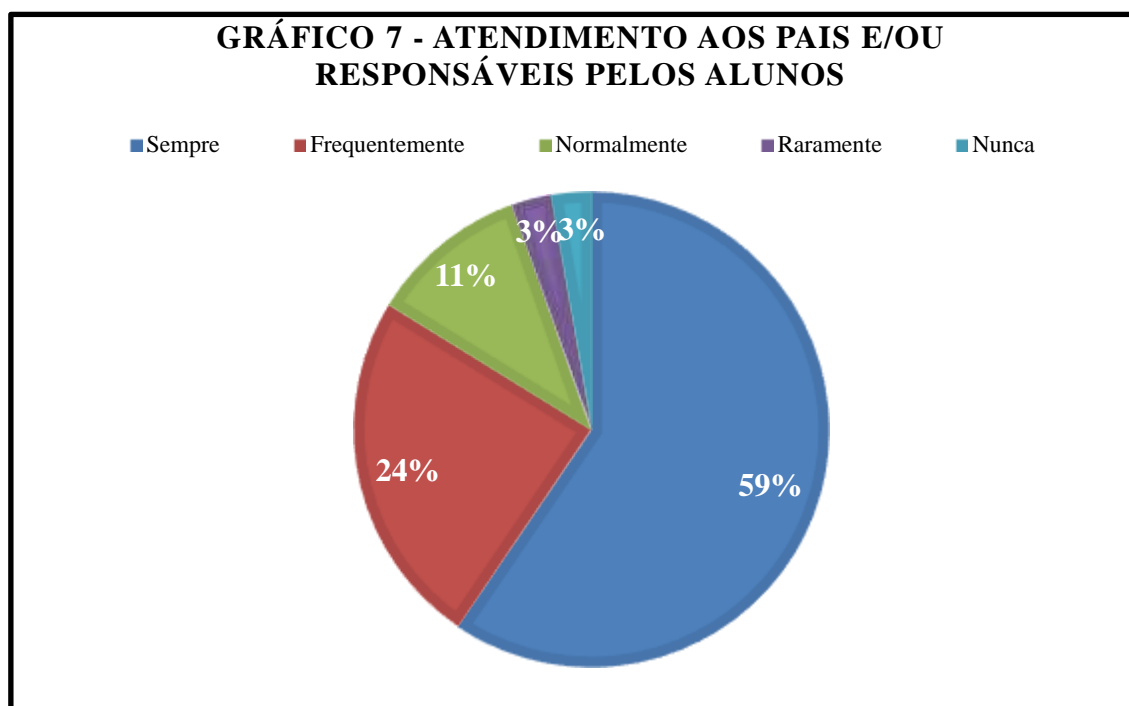
Alguns também relataram as ações que já realizaram na instituição, como: a) projetos de dinâmica de leitura para estudantes com dificuldades de aprendizagem; b) comissões de elaboração de planos de permanência e êxito; e c) atividades de apoio ao estudante trabalhador da EJA. Percebe-se pelos relatos que, mesmo não sendo uma competência da CAPD, os profissionais ali presentes sentem a necessidade de contribuir para as atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Regattieri e Castro (2010) destacam, em sua obra, a importância da gestão pedagógica nessas atividades, já que essa dinâmica de integração deve ser concebida como ato pedagógico contínuo, sendo necessária a participação dos diversos segmentos (técnico-administrativos, professores e estudantes) em todas as práticas realizadas no cotidiano da escola.

Conforme exposto pelos participantes, a atuação dos servidores das CAPDs do IFG no assessoramento das ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão, tem se esbarrado no excesso de demandas no dia a dia, o que acaba inviabilizando a participação efetiva desses profissionais. Nesse sentido, é importante se pensar em medidas para o enfrentamento dessas dificuldades, a partir de uma cultura de valorização e de uma reflexão sobre as atividades do Pedagogo TAE e dos servidores do referido setor, uma vez que esses profissionais têm condições de contribuir significativamente para tais ações e projetos. Pacheco (2011, p. 53), ao discorrer sobre o tripé ensino/pesquisa/extensão, destaca como um dos desafios impostos ao IFs:

A gestão de cada instituto e da rede que eles formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ensimesmamento das instituições.

De acordo com Regimento Geral do IFG, são competências das CAPDs, conforme disposto nos incisos III e XIII do Art. 188, prestar atendimento aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes e assessorar a Chefia do Departamento na organização, realização, registro das reuniões de pais e professores, destacando os respectivos encaminhamentos.

Questionamos os servidores das CAPDs do IFG como têm sido realizadas as atividades junto aos pais e/ou responsáveis e quais são os desafios e as dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano com as famílias dos discentes. Os gráficos 7 e 8 nos apresentam, respectivamente, os dados acerca de como esse item tem sido realizado e como é a prestação de assessoria pedagógica ao DAA durante às reuniões de pais e professores.



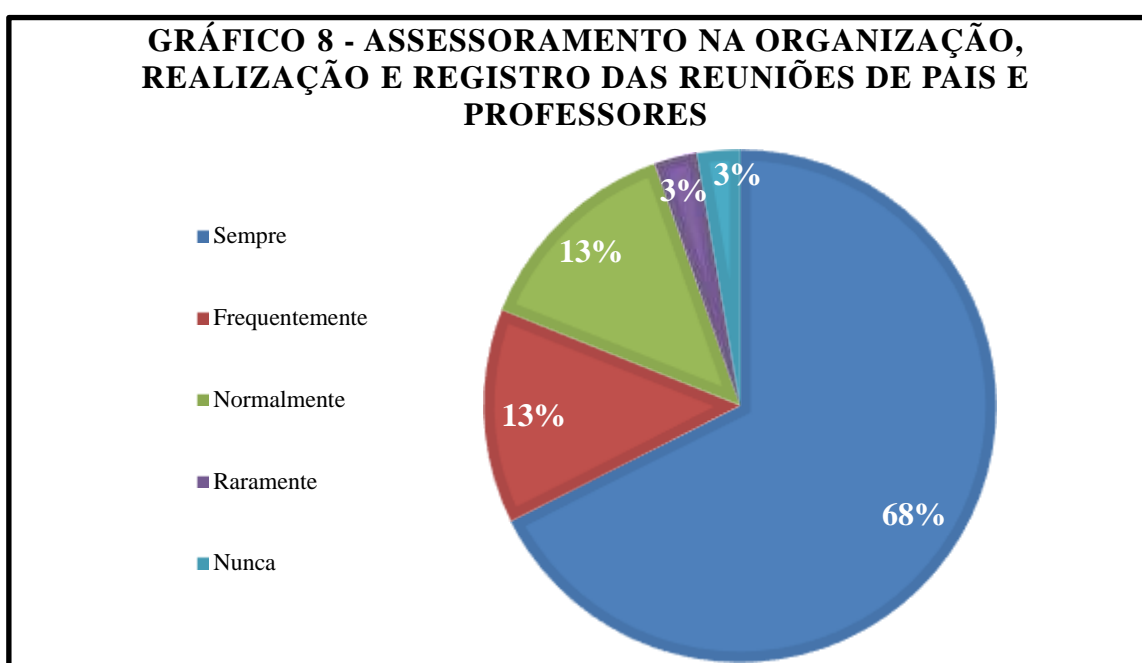
Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

De acordo com o gráfico, 59% responderam que “sempre” realizam essa atividade, 24% “frequentemente”, 11% “normalmente”, 3% “raramente” e 3% “nunca”. Os resultados mostraram que, mesmo sendo uma competência de todos os servidores das CAPDs, 6% ainda realizam “raramente” ou “nunca” essas ações junto às famílias dos estudantes.

É necessário destacar que o trabalho conjunto às famílias é uma das atribuições das CAPDs no IFG, porém não exclusiva, isto é, deve acontecer a partir de ações coletivas entre CAPD, DAA, Coordenações de Curso, Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), docentes etc. E, nesse contexto, é fundamental estabelecer um diálogo permanente entre escola e os pais e/ou responsáveis, principalmente, no caso dos IFs, com os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A participação da família na vida escolar de seus filhos promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como com a integridade do equipamento público. Quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que o ambiente escolar também é seu espaço de práticas educacionais e sociais. Assim, além de desenvolver afetividade com relação à escola, assume maior responsabilidade quanto ao processo educacional de seus filhos e, por consequência, passa a participar mais da comunidade escolar como membros efetivos. (CRUZ; DANTAS, 2012, p. 198)

Nessa perspectiva, o gráfico 8 apresenta a atuação dos profissionais quanto à assessoria realizada pelas CAPDs nas reuniões de pais e professores.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Os resultados nos mostram que o assessoramento na organização, realização e registro das reuniões de pais e professores é realizada “sempre”, “frequentemente” ou “normalmente” por 94% dos participantes da pesquisa, e “raramente” e/ou “nunca” por apenas 6% dos entrevistados. Os dados apresentados evidenciam uma participação constante do Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs do IFG nessa ação. Isso porque, como já enfatizado, o fazer pedagógico acontece à medida que há uma participação ativa dos pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos.

Também indagamos às entrevistadas sobre as atividades de atendimento e participação em reuniões no que diz respeito aos pais e/ou responsáveis. Algumas dificuldades podem ser percebidas pelas falas a seguir:

Em relação ao trabalho da equipe pedagógica na coordenação de apoio pedagógico ao discente e quais são as principais atribuições da coordenação, realizações a recepção dos ingressantes, momento que nós recebemos os alunos e suas famílias; fazemos uma reunião com os pais para apresentar a instituição e o funcionamento da mesma; participamos dos conselhos de classes, que começaram a acontecer apenas em 2016; a reunião de pais nós que organizamos, onde os professores são convidados mas a responsabilidade é nossa; [...] (Pedagoga 1).

Nossa relação com os pais é muito próxima. Nossa relação é de aproximação. Nós trazemos eles para dentro da escola mesmo, estabelecemos uma relação boa (Pedagoga 2).

O ofício do educador da CAPD diariamente tem os seus desafios: o trabalho integrado com os pais, as dificuldades com os prazos, de fazer os pais entenderem que eles têm parcela no sucesso dos estudantes; [...] (Pedagoga 3)

A gente participa da reunião de pais. No decorrer do bimestre a gente faz os devidos acompanhamentos, de acordo com as demandas dos alunos, dos que não estão com bom comportamento, que não está entregando trabalho, aluno que está ficando fora da sala de aula. [...] Há falta de participação da família, pois tem muita família que não é integrada com IFG. Muitas vezes os pais não respondem às nossas ligações; nós marcamos com eles e eles não aparecem (Pedagoga 4).

Percebe-se que no IFG a participação da família na vida escolar dos filhos tem se limitado apenas no comparecimento às reuniões de pais e professores. Essa visão acaba dificultando o acompanhamento diário dos estudantes, que é realizado pelos servidores das CAPDs. Contudo, esses profissionais não podem se responsabilizar sozinhos pela trajetória escolar dos discentes, necessitando de que a assistência seja realizada em parceria com os docentes e pais e/ou responsáveis, não somente em reuniões, mas durante todo ano letivo.

Nota-se também os esforços dos profissionais das CAPDs na tentativa de trazer a família para a escola, realizando ligações, estabelecendo conversas, convidando para participar de outros momentos na instituição etc. Sobre o mesmo assunto, Marafon e Machado (2005, p. 35) destacam a necessidade de uma organização pedagógica com os estudantes e suas famílias:

O trabalho com os alunos e sua família tem como principal objetivo oferecer à escola elementos valiosos para orientar as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de formação e de aprendizagem, os quais se articulam com a realidade socioeconômica da qual a escola faz parte.

É importante ressaltar que a presença dos pais e/ou responsáveis nas reuniões bimestrais não pode ser vista como único momento de participação na escola. Para que essa participação familiar possa se expandir, faz-se necessário o diálogo permanente entre escola e família. Conceição (2010) destaca a importância do diálogo qualificado entre família, escola e comunidade como um dos indicadores de êxito na aprendizagem dos estudantes.

Contudo, sabemos que a participação da família na escola tem sido cada dia menos frequente, o que tem contribuído para o baixo rendimento dos estudantes. Marafon e Machado (2005) evidenciam, em sua pesquisa, a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, acrescentando como obstáculo a falta de visão crítica dos profissionais sobre as causas que levam a esse distanciamento, como também as dificuldades da escola em estabelecer procedimentos para resolver essa problemática.

Verifica-se pelos relatos coletados as dificuldades que alguns dos servidores das CAPDs do IFG têm encontrado na atividade de atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis, conforme demonstrado no quadro 5.

Quadro 5: Atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis

Respostas dos Participantes	
Categoria: Atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis	Sempre tranquilo. A maior dificuldade é de contatá-los (telefones desatualizados no sistema) e trazê-los até a escola (muitos pais nunca comparecem a escola, nem quando solicitado) (Pedagogo TAE 3).
	Falta de presença dos pais na Instituição por livre iniciativa, restringindo-se às reuniões bimestrais ou quando solicitados pelo setor. Ausência, nos documentos institucionais, de incentivo à participação contínua dos pais ou responsáveis (TAE 1).
	Muitos acompanham esporadicamente o filho na escola. E isso também se estende aos seus estudos em casa. Os alunos que mais enfrentam dificuldades são aqueles que os pais pouco participam de sua vida pessoal/estudantil (Pedagogo TAE 8).
	Os responsáveis pelos estudantes em muitas vezes não podem comparecer a reuniões devido a incompatibilidade do horário de atendimento e o seu horário de trabalho. Procuramos assim, articular um horário no turno noturno. No entanto, essa articulação acaba por provocar uma sobrecarga de horas trabalhadas (TAE 4).
	Problemas com relacionamentos entre pais e filhos, que impactam, diretamente, a rotina escolar. A área pedagógica atua em situações de conflito, de modo a auxiliar no entendimento das peculiaridades decorrentes da fase da adolescência (Pedagogo TAE 10).
	A participação da família apenas em momentos pontuais e no final dos períodos prejudica a criação de vínculos imprescindíveis ao êxito dos alunos (TAE 5).
	Privilegiamos o trabalho com os pais e responsáveis por discentes ingressantes. Compreendemos que esse trabalho é essencial para a permanência dos/as alunos/as.

	Geralmente, é nessa fase que os/as alunos/as definem se permanecem ou evadem dos cursos técnicos (TAE 6).
	Baixa frequência nas reuniões de pais e/ou procura da coordenação para acompanhamento do filho; Dificuldade com o comprometimento dos pais/responsáveis com a vida escolar dos filhos e retorno dos mesmos aos chamamentos do setor (TAE 7).
	Por ser ensino médio, a orientação junto aos pais é complicada ao considerar o alcance que pretendemos ter. Nem sempre os pais estão disponíveis para acompanhar a trajetória escolar dos filhos, e sempre possuem suas justificativas de ordem pessoal; então o desafio maior é realmente trazer esses pais para dentro da instituição, de modo que sejam mais participativos o ano todo; nesse sentido, o Pedagogo tem que ter iniciativa e realizar atividades inerentes; acredito que falta isso na Instituição. Vejo que os pais se preocupam com o acompanhamento escolar dos filhos ao findar do ano letivo. Há também aqueles resistentes, que não aceitam que o filho é indisciplinado; já vivenciei situações difíceis ao atender pais de alunos indisciplinados. É nesse ponto que falo da autonomia do Pedagogo, na tomada de decisões (Pedagogo TAE 12).
	No ensino médio há um distanciamento entre a família e a escola, talvez porque os pais imaginam que o filho adolescente exige menos cuidado em função da idade. Buscamos manter contato com os pais via telefone, especialmente daqueles casos mais complicados. Todavia, sinto falta de ações que aproximem os pais da escola e que possibilitem a coletivização da responsabilidade em educar. Há uma visão utilitarista que permeia a reunião de pais, na qual se tem acesso às notas e aos professores, sem desdobramentos que criem um vínculo maior (TAE 8).

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

Os relatos dos servidores das CAPDs também nos mostram algumas dificuldades no que se refere à participação dos pais e/ou responsáveis durante a vida escolar dos filhos no IFG. Algumas situações foram citadas, como os contatos desatualizados, os problemas de ordem social, a quantidade insuficiente de servidores para o atendimento, a ausência de documentos institucionais que tratem da necessidade de participação contínua da família nas atividades escolares dos filhos, o acompanhamento esporádico dos pais durante o ano letivo, os problemas de relacionamentos entre pais e filhos entre outros. Enfim, foram várias as dificuldades relatadas e elas acabam interferindo no desenvolvimento escolar dos alunos.

Conceição (2010), ao tratar da necessidade de acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais, nos traz algumas problemáticas que ocorrem na escola devido à pouca participação da família, como a ausência nas reuniões de pais, decisões tomadas sem a participação do estudante e vice-versa, o abandono escolar e o desinteresse pelos estudos.

Sanches (1998) destaca, ainda, a importância da orientação educacional realizada pelo pedagogo em parceria com os pais e professores, como aspecto essencial para se trabalhar a relação aluno/família/escola.

O trabalho do Orientador Educacional estrutura-se no tripé formado por aluno-família-escola, no qual os demais profissionais desempenham um papel relevante. Deve-se entender que o apoio que o Orientador Educacional busca e recebe é fundamental para a realização do seu trabalho. (SANCHES, 1998, p. 63)

Os participantes da pesquisa relataram sobre alguns caminhos para a melhoria da participação da família na escola, ressaltando que o desafio é trazê-la para dentro da instituição, de modo que participem ativamente das atividades do filho durante todo o ano letivo e que superem a visão utilitarista da reunião de pais, estabelecendo parcerias e criando um vínculo de pertencimento junto à escola. Consoante Pacheco (2011, p. 9), “a intervenção no processo didático-pedagógico completa-se, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis e da comunidade, especialmente através de suas organizações sindicais e populares”. Do mesmo modo, Carvalho (2014, p. 73) acrescenta que, nesse processo,

[...] o pedagogo na educação profissional, além de ter o desafio de buscar qualificação para atender melhor às expectativas desse campo de atuação, tem o desafio de: [...] superar a ausência da família na escola; criar e fortalecer espaços de participação e vivências inclusivas.

Silva (2014) ressalta outra possibilidade de aproximar família e escola: o trabalho com projetos integradores. Sobre os projetos integradores, o referido autor destaca que:

As concepções teórico-metodológicas que orientam os projetos integradores são as mais variadas, configurando-se em muitas escolas por uma perspectiva híbrida, embasando-se em diferentes autores. De forma mais ampla, os projetos integradores, em sua configuração, ora se aproximam da perspectiva da pesquisa como princípio educativo e de uma educação problematizadora a partir de temas, conceitos e eixos integradores. (SILVA, 2014, p. 65)

O teórico enfatiza também que nos IFs as oficinas pedagógicas podem contribuir para a aproximar a família das instituições.

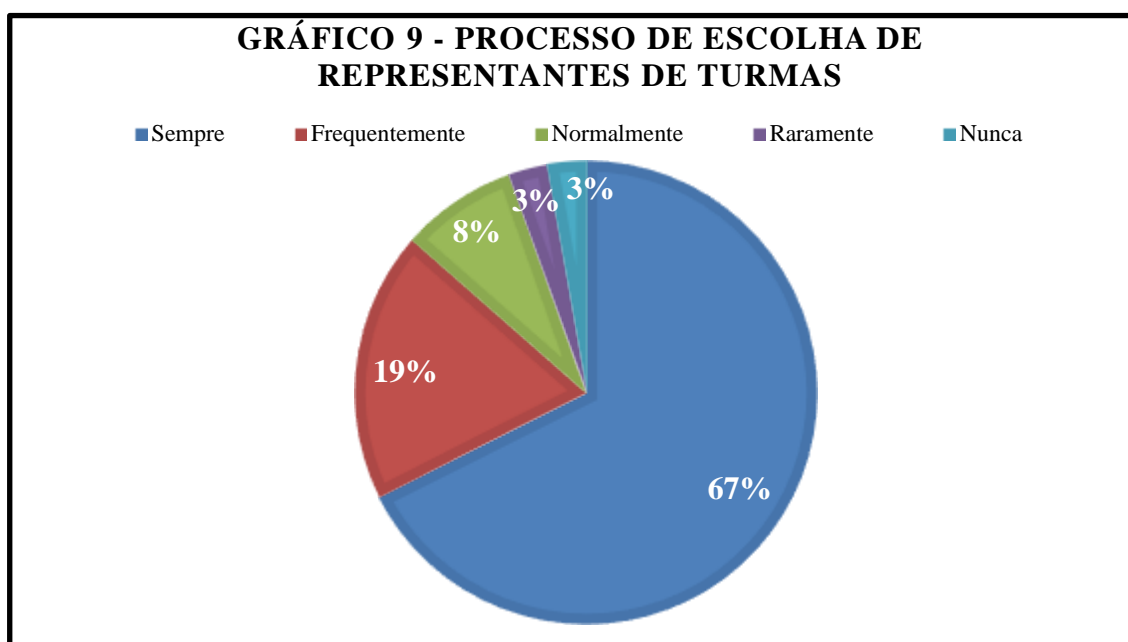
Assim como os projetos integradores, o termo oficinas de integração é utilizado para nomear distintas atividades, dentro e fora da escola. É usado, por exemplo, para se referir às atividades de recepção de educandos em diferentes níveis de ensino, para integrar equipes de trabalho de uma empresa ou instituição, para integrar família e escola ou para estreitar as relações entre instituições e entre grupos comunitários. (SILVA, 2014, p. 72)

Outro questionamento que realizamos junto aos servidores das CAPDs diz respeito à participação no processo de escolha de representantes de turma, competência

prevista no inciso IV do Art. 188 do Regimento Geral do IFG. Na Instituição, o Fórum de Representantes de Turmas (FORT) é o órgão de representação estudantil, o qual possui caráter acadêmico, consultivo e propositivo. De acordo com o Art. 1º do Regimento do FORT do IFG - Câmpus Jataí:

O Fórum de Representantes de Turmas (FORT) se constitui em um órgão de representação estudantil, de caráter acadêmico consultivo e propositivo, que visa assegurar a participação dos estudantes nas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão da instituição, bem como nas ações de gestão previstas no Organograma Institucional, no Estatuto e Regimento do IFG.

O gráfico a seguir apresenta os dados quanto ao processo institucional para a escolha de representantes de turmas e a atuação da CAPD.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Verifica-se, portanto, que 86% dos participantes afirmaram que “sempre” ou “frequentemente” conduzem esse processo, 8% disseram que realizam “normalmente”, 3% “raramente” e 3% “nunca”. A atuação dos profissionais do setor nesse processo pode ser confirmada na fala da Pedagoga 1, que relatou, durante a entrevista, a necessidade de participação da CAPD no processo de escolha dos representantes de turma:

Temos trabalhado também com os representantes de turma. Nós fazemos a eleição dos representantes de turma e orientamos eles. Eles trazem as demandas da turma, como os alunos que estão faltando bastante, alunos com

problemas com drogas. Assim conversamos com os pais orientamos sobre essas questões. Temos uma relação muito boa com os pais (Pedagoga 1).

Percebe-se que a participação efetiva dos servidores das CAPDs do IFG nesse processo de representação estudantil é concebida como uma relação importante e indissociável, pois se estabelece o diálogo entre os diferentes agentes. No FORT, cada turma tem um representante e um vice-representante, que tem como função estabelecer e estreitar os vínculos dos estudantes com a instituição, na qual a CAPD exerce um papel de mediação e interlocução permanente do alunado com as atividades escolares.

Outras questões abordadas no questionário sobre as competências das CAPDs, previstas no Art. 188 do Regimento Geral do IFG, referem-se: V. ao acompanhamento dos programas de assistência estudantil; IX. à participação na sistematização e desenvolvimento de trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, combate à violência, preservação do ambiente, a promoção da cultura e de outros valores societários; X. à coordenação das ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica e ao calendário acadêmico; e XIII. à participação na elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas. As respostas obtidas estão descritas a seguir 6:

Quadro 6: Demais competências das CAPDs do IFG

Respostas dos Participantes					
Frequência %	Sempre	Frequentemente	Normalmente	Raramente	Nunca
Atividade					
Acompanhamento dos programas de assistência estudantil	5%	22%	24%	35%	14%
Participação na sistematização e desenvolvimento de trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, combate à violência, preservação do ambiente, a promoção da cultura e de outros valores societários	24%	32%	22%	19%	3%
Coordenação das ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica e ao calendário acadêmico	43%	27%	16%	11%	3%
Participação na elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas	4%	24%	8%	32%	32%

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

Nota-se no apanhado das competências das CAPDs, que em relação à coordenação das ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica e ao calendário acadêmico 86% responderam que realizam essa atividade “sempre”, “frequentemente” ou “normalmente”. Percebe-se, contudo, que é mais uma atividade burocrática e mecânica realizada pelos servidores do setor, visto que é uma ação de divulgação aos estudantes de documentos institucionais.

As ações de prevenção e combate ao uso de drogas, à violência, ao meio ambiente e aos valores societários são realizadas “sempre”, “frequentemente” ou “normalmente” por 78% dos participantes, porém 22%, que responderam “raramente” ou “nunca”, demonstram que ainda não estão integrados na participação desses projetos temáticos.

É interessante observarmos que, pelos dados do quadro 6, há uma grande ausência no acompanhamento dos programas de assistência estudantil, em que apenas 51% disseram que executam “sempre”, “frequentemente” ou “normalmente” essa competência, e 49% enfatizaram que “raramente” ou “nunca” realizaram esse acompanhamento.

A participação na elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas é outra competência pouco realizada pelos servidores das CAPDs do IFG. Apenas 36% afirmam fazer parte dessas atividades “sempre”, “frequentemente” ou “normalmente”. A grande maioria, 64%, disse que “raramente” ou “nunca” participa desses momentos. Isso se justifica pela sobrecarga de trabalho administrativo e burocrático, já enfatizado pelos participantes da pesquisa.

Nos Institutos Federais, verifica-se que alguns pedagogos estão sobrecarregados com atividades técnicas ou burocráticas em detrimento das intelectuais. Isso pode provocar, progressivamente, a falta de tempo para a reflexão sobre o seu trabalho e o distanciamento dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 75)

A partir do que está posto, Libâneo (2010) explicita que, no processo educativo, o pedagogo é mais do que o que se verificou na prática desse profissional nas CAPDs do IFG. “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade das atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

No entanto, depreende-se que a CAPD no IFG, sob o olhar dos sujeitos da instituição, como estudantes, professores e a própria gestão, é tida apenas como um setor

secundário e auxiliar de atividades burocráticas e administrativas. Isso pôde ser percebido pelo próprio Regimento Geral do IFG, que, pela nossa análise, acabou regulamentando e dando maior ênfase às atividades relacionadas aos discentes. Essas, por sua vez, acabam sendo realizadas de maneira pontual, sem intervenção pedagógica, devido ao excesso de demandas e número insuficiente de profissionais.

Assim, as ações de cunho pedagógico quase não são percebidas, pois o que se nota é que o “apoio pedagógico” acaba não sendo caracterizado nas atividades cotidianas. Nas entrevistas, os relatos de algumas pedagogas mostram, ao mesmo tempo, essa visão fragmentada da CAPD e a importância desse setor para os processos pedagógicos:

Ela é essencial. Entretanto ela precisa conquistar mais seu espaço, definir suas funções, buscar mais conhecimento sobre o que ela faz entre os próprios profissionais. Conhecer melhor suas atribuições. A direção precisa exercer seu papel: de dar apoio moral a coordenação pedagógica. Convidar mais para participar das tomadas de decisões no Campus (Pedagoga 1).

O que há na CAPD é essa supervalorização do trabalho burocrático. Nós não temos autonomia para trabalhar da maneira como nós pensamos. Falta muita autonomia. É uma subordinação extremamente escancarada. Você vale pelo que você produz, pelo número. [...] A questão do quantitativo ainda é mais valorizada. Muitos câmpus ainda têm modelo toyotista de trabalho. É a produtividade, é a quantidade que vale. É a produtividade que conta. É visto como um chão de fábrica e não como uma instituição de educação. São geridos como fábrica (Pedagoga 2).

A prática pedagógica do Pedagogo na CAPD diariamente encontra seus desafios, principalmente no início do ano letivo. [...] O nosso trabalho é um trabalho constante e tem ganhado sustentação. Tem ganhado o apoio dos demais. A parte pedagógica é fundamental (Pedagoga 3).

Essa coordenação para mim é uma das mais importantes. Na verdade, a CAPD faz a interligação entre direção, departamento administrativo e departamento acadêmico. É ela que lida com todos os elementos: o corpo administrativo, o corpo docente, os pais. A gente é esse elo que liga pais, alunos, professores e técnicos (Pedagoga 4).

As falas deixam claro que a questão não é a descaracterização da necessidade da atividade administrativa, tampouco que somente o fazer pedagógico é importante, mas é necessário trazer à tona a discussão acerca da atuação dos servidores das CAPDs do IFG. É preciso compreender a essência desse “apoio pedagógico do discente”, concebendo os profissionais desse setor como sujeitos competentes, que possuem conhecimentos suficientes para a participação ativa nos processos didático-pedagógicos de orientação, mediação e gestão, tanto com os alunos quanto com os professores.

Portanto, ter uma visão mecanicista de seu trabalho é abrir mão de novas possibilidades que possam surgir com o aperfeiçoamento das tarefas em equipe, em que pedagogos, docentes e demais profissionais atuem interdisciplinarmente. Essa interlocução cria novos caminhos para a elaboração e condução do ensino, da pesquisa e da extensão, desperta experiências e auxilia na solução de problemas. (BONFIM; MARQUES; GLÓRIA, 2015, p. 78)

Posteriormente, interrogamos os participantes sobre a utilização de documentos formais para o registro dos atendimentos e acompanhamentos realizados pelas CAPDs. O Quadro 7, a seguir, detalha o que os servidores desse setor do IFG dizem a respeito da temática:

Quadro 7: Utilização de instrumentos formais para registro de atendimento e acompanhamento pedagógico

Respostas dos Participantes	
Categoria: Utilização de instrumentos formais para registro de atendimento e acompanhamento pedagógico	Nossa equipe elaborou seus próprios documentos e relatórios (Pedagogo TAE 3).
	Cada Câmpus constrói seus instrumentos. Seria interessante uma proposta de unificação entre todos os Câmpus e capacitação dos servidores sobre as melhores formas de registro e orientação educacional (TAE 1).
	Falta de padronização dentro do IFG e dentro do câmpus, que por suas particularidades possui 4 CAPD (Pedagogo TAE 4).
	A instituição deveria criar formulários padronizados a fim de facilitar e organizar o trabalho principalmente nos Câmpus que estão em implantação (Pedagogo TAE 6).
	Os registros são formalizados por meio de formulários construídos pelas pedagogas no apoio pedagógico ao discente (Pedagogo TAE 7).
	Temos instrumentos que são utilizados para fazer o registro. Destaco que todos os documentos que há foram de criação do Pedagogo e que a instituição nunca apresentou um instrumento para o registro (Pedagogo TAE 11).
	Se o termo "formais" significa "institucionais" isso não existe. A documentação que usamos para registrar atendimento e acompanhamento pedagógico é a que instituímos no âmbito da CAPD 4. Recentemente tem havido tentativas de padronização de procedimentos e registros das 4 CAPDs do campus Goiânia, mas ainda não alcançamos a unanimidade devido ao trabalho e composição de equipe diferenciado de cada DAA do campus (TAE 6).
	Um programa/sistema capaz de abarcar as peculiaridades de acompanhamento pedagógico do discentes com o registro de informações relevantes coletadas no atendimento ao discente (Assistente de Aluno 3).
	Sim. Criamos formulários de orientação e acompanhamento, bem como os planos de ação, ao iniciar o trabalho na instituição. Não haviam muitos instrumentos, de modo que, foi necessária a criação ou reconstrução de alguns poucos que eram utilizados à época (Pedagogo TAE 12).
Os atendimentos são registrados em livros do aluno elaborados pela nossa equipe. Não são registrados no sistema (TAE 8).	

	O grande problema é a falta de orientação quanto a isso, ficando cada um responsável por sua forma de registro (TAE 9).
	Utilizamos planilhas para deixar registrado nossos atendimentos. As planilhas ficam salvas no Google drive para que todos do departamento tenham acesso e possam fazer as devidas atualizações (Pedagogo TAE 22).

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

Percebe-se, a partir das exposições, que não há nas CAPDs documentos formais, padronizados pelo IFG, para a realização dos registros de atendimento aos estudantes, professores, pais e técnico-administrativos. Nota-se, pelo que foi relatado, que os servidores de cada CAPD elaboram seus próprios documentos para os registros dos atendimentos. A falta de padronização de um documento da Instituição é uma das principais problemáticas enfatizadas, pois o registro e o acompanhamento do trabalho pedagógico têm sido feitos com instrumentos próprios.

Diante dessa questão, os participantes citaram duas possibilidades para a padronização dos registros: a criação de um programa/sistema para o acompanhamento pedagógico dos estudantes, por meio do lançamento em um sistema online e a utilização de planilhas no Google Drive para a anotação dos atendimentos.

Os participantes acreditam que a padronização de documentos para o registro dos atendimentos poderá oportunizar um diálogo maior entre as CAPDs, as Coordenações de Curso e o DAA, como também com os demais setores e com a comunidade interna e externa. Isso porque, de acordo com Sousa et al (2015, p. 9), a prática da coordenação, nas mais diversas áreas institucionais, “[...] encontra-se vinculada à ideia de organização, de ação efetiva, no sentido de realizar trabalho voltado para a construção da identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e das competências de todos”.

Outra questão analisada na pesquisa refere-se à participação dos servidores das CAPDs do IFG na elaboração e reconstrução dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e de seus respectivos currículos. Os dados expostos no quadro 8, na sequência, nos mostra algumas dificuldades enfrentadas:

Quadro 8: Participação na elaboração e reconstrução dos PPCs e de seus respectivos currículos

Respostas dos Participantes	
Categoria:	Pouca participação. Geralmente a composição dos GT é feita pelo coordenador dos cursos e nem sempre nos contempla (não somos convidados a participar) (Pedagogo TAE 3).

Participação na elaboração e reconstrução dos PPCs e de seus respectivos currículos	Número muito reduzido de Coordenadores que solicitam a participação da equipe pedagógica na elaboração e reconstrução dos PPC's. Valorização maior das áreas técnicas em detrimento das pedagógicas (TAE 1).
	A equipe da CAPD não é solicitada para esse tipo de ação. Isso fica restrito aos docentes. Também a falta de capacitação para atuar nessa atividade (Pedagogo TAE 4).
	Nunca somos convidadas a participar nesta instância, nosso trabalho é limitado a atendimentos a alunos e pais (Pedagogo TAE 7).
	Em relação a reestruturação dos PPCs dos cursos regulares não foi possível a minha participação, seja pelo acúmulo de atividades desenvolvidas, seja pela pouca atuação nesses cursos, pois, para melhor acompanhamento foi definido um técnico para cada curso, sendo possível participar apenas da reestruturação do PPC do curso técnico em Panificação na modalidade EJA. Os currículos foram reconstruídos pelos professores de cada área específica (Pedagogo TAE 8).
	Não participamos, somente professores e coordenadores de curso (Pedagogo TAE 9).
	Nunca participei e tampouco fui convidada a participar de tal atividade neste departamento (TAE 4).
	Participação em reconstrução e elaboração de PPCs de cursos da instituição, com foco na construção do apoio pedagógico, acessibilidade, acompanhamento e estrutura para desenvolvimento das atividades propostas (Pedagogo TAE 10).
	Todas as reconstruções de PPC's que presenciei foram bastante restritas. Sem participação de alunos e mesmo do quadro de técnicos do apoio pedagógico (TAE 5).
	No CAPD4 tenho realizado assessoria na reelaboração de PCC's dos cursos. Como coordenadora da CAPD (junho de 2016 a abril de 2018) participei de 2 reelaborações: Técnico Subsequente em Mecânica e Técnico Integrado em Informática para Internet (EJA). Estamos iniciando o estudo de reelaboração para os 3 Técnicos Integrados matutinos: Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações (TAE 6).
	Não. Até acredito ser importante nosso olhar na construção desses documentos. Mas não fui convidada para reuniões com esse objetivo (Pedagogo TAE 12).
	Não costumamos ser chamados pelas coordenações de curso para essas atividades (Psicólogo 2).
Há uma tentativa que também esbarra no tempo reduzido para ser dedicado a atividades como estas. Com um número reduzido de servidores o trabalho é dedicado às urgências, daí uma grande dificuldade em participar sistematicamente de atividades de demandam longo tempo de estudo e discussões (Pedagogo TAE 15).	

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

As Pedagogas TAEs entrevistadas também destacaram algumas dificuldades enfrentadas em relação à participação na reestruturação dos PPCs. Vejamos:

Nós não somos convidados para discutir e repensar as práticas pedagógicas. E esta atribuição está no edital para o cargo de Pedagogo. No edital prevê uma atuação mais abrangente do Pedagogo (Pedagoga 1).

Nós não somos vistas como pedagogas pensantes, mas como pedagogas operacionais. Nós não fomos convidados para discutir a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos da EJA. Os projetos integradores da EJA

estão dando com os burros na água. A gente percebeu que eles foram implementados sem nenhuma base conceitual, sem entender o que é um projeto integrador. Se a gente tivesse participado dessas reuniões nós poderíamos ter auxiliado na construção da Matriz Curricular da EJA (Pedagoga 2).

Quero salientar nessa minha fala também que é um trabalho fundamental o trabalho do pedagogo junto a reestruturação dos projetos pedagógicos de curso, visto que o pedagogo tem conhecimento específico na área pedagógica. O que contribui diretamente para construção dos percursos formativos para os estudantes. O trabalho do pedagogo na reestruturação dos projetos pedagógicos é fundamental, fazendo parte das comissões da construção das propostas, pois temos esse olhar pedagógico que é fundamental (Pedagoga 3).

As narrativas nos mostram que há pouca participação do Pedagogo TAE e dos demais servidores das CAPDs do IFG na elaboração e reconstrução dos PPCs dos cursos da instituição. Algumas das justificativas são: a) a não inclusão dos servidores das CAPDs nos Grupos de Trabalho (GTs); b) a limitação do trabalho da CAPD a atendimentos aos alunos e pais; c) a falta de envolvimento e de um trabalho coletivo entre docentes e técnico-administrativos; e d) o número reduzido de servidores nas CAPDs, que dificulta a participação sistemática nas atividades, as quais demandam tempo de estudo e discussões entre outras.

O que se percebe, na prática cotidiana de trabalho, é a prevalência de uma visão tecnicista na participação do Pedagogo TAE e dos demais profissionais das CAPDs do IFG no processo educacional, uma problemática de cunho estrutural. “Ao compartilhar dessa análise, não é casual que a Pedagogia vá assumindo, ora conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo da educação, ora conotação de operacionalização metodológica” (LIBÂNEO, 2010, p. 122).

Os Pedagogos TAEs e demais servidores das CAPDs precisam reivindicar a ocupação desses espaços, pois o conhecimento pedagógico desses profissionais é fundamental para o processo de construção e reconstrução dos PPCs. Essa necessidade de participação é relatada pelos participantes, destacando o papel essencial do pedagogo para a estruturação dos PPCs dos cursos nas instituições de educação.

Pacheco (2011) destaca que a construção dos respectivos PPCs nos IFs deve se concretizar a partir de um fazer pedagógico permeado pelo diálogo com todos os envolvidos no contexto educacional.

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por

séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO, 2011, p. 27)

Nessa perspectiva, a efetivação da integração curricular pressupõe a elaboração coletiva de seus documentos, por meio da participação efetiva dos Pedagogos TAEs e demais servidores das CAPDs, bem como dos estudantes, pais e comunidade externa. Dessa forma, nos IFs, se consolidará

[...] um projeto pedagógico que, em sua proposta curricular, contemple não só diferentes formações (cursos e níveis), mas também os nexos possíveis entre diferentes campos do saber. A esse processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência-tecnologia-cultura-trabalho e teoria-prática ou mesmo o tratamento fragmentado do conhecimento. (PACHECO, 2011, p. 66-67)

Por fim, perguntamos aos participantes sobre a valorização da equipe pedagógica das CAPDs no IFG. O quadro 9 destaca os principais relatos:

Quadro 9: Valorização do Trabalho da Equipe Pedagógica

Respostas dos Participantes	
Categoria: Valorização do trabalho da Equipe Pedagógica	Muitas atividades que realizamos não é "vista" pela instituição. Temos a impressão de que muitas pessoas não têm a real noção das atribuições que desenvolvemos no setor (Pedagogo TAE 3).
	A valorização do trabalho da Equipe Pedagógica está muito relacionada à visão da gestão, como direção geral e Chefia de Departamento (TAE 1).
	A equipe pedagógica ainda tem que construir o seu espaço na instituição. Atualmente é pouco conhecida e valorizada. Os docentes desconhecem qual é a sua função e a sua atuação. Ainda há confusão sobre quais são suas atribuições. A equipe precisa ser valorizada pela gestão, no sentido de legitimar sua atuação e promover capacitação dos servidores da equipe (Pedagogo TAE 4).
	Nenhum. O Pedagogo é totalmente descaracterizado, a comunidade de servidores não tem a compreensão clara de qual o papel do pedagogo na instituição. Ao meu ver o trabalho do pedagogo deveria ser voltado para ações socioeducativas de maneira efetiva. Mas infelizmente nosso trabalho é limitado a balcão de atendimentos e encaminhamentos. Fica totalmente a desejar o trabalho humanizado aos alunos (Pedagogo TAE 7).
	Temos problemas quanto à valorização do nosso trabalho, ficamos muito tempo como "balcão de atendimento", se valoriza mais o setor não estar vazio, ter "gente trabalhando" todo tempo, e se desvaloriza o trabalho em equipe, a troca entre pedagogos ou mesmo em equipe multidisciplinar, o que não existe. Penso que o trabalho nos setores de Apoio ao Discente deve ser permeado de reflexão e troca de experiências, de construção de projetos a muitas mãos, com visões diferenciadas dos processos que permeiam o ensino e a aprendizagem (Pedagogo TAE 9).
Acredito que neste campus a Equipe Pedagógica enfrente, ainda, um processo de desvalorização ou não reconhecimento. Entendo que esse processo se dê pelo completo desconhecimento dos gestores a respeito das funções de cada servidor e da coordenação como um todo. A desvalorização é caracterizada pela função gratificada atribuída à	

	<p>essa coordenação que é a FG 4, ou seja, a menor de todas. No entanto, nossas atribuições no processo educativo têm, aos poucos, sendo entendidas como de significativa importância. Muitos dos conflitos pessoais e interpessoais são direcionados à uma solução milagrosa por parte dessa coordenação. No entanto, a abertura a intervenções, essencialmente por parte dos professores, é praticamente nula (TAE 4).</p>
	<p>A confusão da CAPD com um setor de "punição" ou desnecessário ao desenvolvimento e êxito dos alunos dificulta imensamente o nosso trabalho. O trabalho desta coordenação deve ser realizado com extremo sigilo a fim de preservar os alunos e criar vínculos de confiança com eles. Quando a comunidade acadêmica nos imputa a responsabilidade de ações de cunho disciplinar todas as outras ações ficam comprometidas por abalar o vínculo CAPD/aluno. Isso mostra também a desvalorização por parte de colegas quanto ao acompanhamento pedagógico para o êxito no IFG (Interprete de Libras 1).</p>
	<p>A equipe pedagógica tem seu trabalho reduzido ao assessoramento das atividades em sala de aula (por vezes instalação de equipamentos, divulgação de informes, inscrição em eventos). A visão que prevalece dentro da instituição é de uma educação tradicionalista, pragmática e individualista, tendo como foco a atuação do professor individualmente em sala de aula. A valorização do trabalho coletivo, que por vezes denotaria o protagonismo das Equipes de Apoio Pedagógico, ainda se encontra muito limitada, circunscrito a algumas ações pontuais de servidores comprometidos com o ensino integrado e omnilateral (TAE 5).</p>
	<p>Acredito que é necessário construirmos um grupo para debates sobre o trabalho e valorização do Pedagogo, com encontros mensais, para um possível entendimento dessas questões e enfrentamento das problemáticas; é preciso os próprios Pedagogos construir sua identidade profissional no IFG (Pedagogo TAE 12).</p>
	<p>Considero que é preciso ampliar o diálogo entre a equipe da CAPD e as coordenações e chefia. Não são realizadas reuniões periódicas, nem entre a própria equipe, nem entre a equipe da CAPD e outras equipes que poderiam trabalhar juntas, como a CAE por exemplo. O trabalho acaba sendo instrumental em demasia e pouco estratégico / planejado (TAE 6).</p>
	<p>Há uma desvalorização do nosso trabalho. Na verdade, o que impera é um desconhecimento por completo de nossa atuação profissional e a atribuição de funções que pouco dizem respeito a nossa realidade. Desvio de função é recorrente (Pedagogo TAE 17).</p>

Fonte: Levantamento realizado pelo autor.

As transcrições revelam que existe uma desvalorização do IFG com os servidores das CADPs. Dentre os motivos, os participantes destacam: a) a não visão pela gestão da importância do trabalho desse setor, caracterizada pelo desconhecimento dos gestores quanto às possibilidades de atuação das CAPDs; b) o desconhecimento e a desvalorização pelos docentes e pelos demais colegas técnico-administrativos, bem como pela função gratificada (FG-4) que o coordenador da CAPD recebe, sendo a menor da instituição; c) a descaracterização do Pedagogo TAE como profissional com formação superior; d) a visão de um trabalho limitado a balcão de atendimentos e encaminhamentos, à “punição”, ao assessoramento em sala de aula apenas em ações pontuais entre outras.

Muitas questões ainda precisam ser resolvidas, com destaque para a necessidade da elaboração e revisão de procedimentos institucionais, a carência de servidores e a falta de uma infraestrutura adequada para a realização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. (CARDOSO, 2017, p. 58-59)

Nas entrevistas, abordamos acerca da visão do Pedagogo TAE e de seu trabalho na CAPD do IFG. As pedagogas manifestaram da seguinte maneira:

Aqui é um trabalho de apagar fogo. Quando há conflitos entre alunos, entre professor e aluno, mas não num processo de repensar as práticas pedagógicas. [...] O pedagogo é um profissional que está sempre reinventando e buscando sua identidade. Há uma resistência por parte dos professores em relação à intervenção pedagógica dos pedagogos. A equipe é pequena. Por outro lado, é necessário fazermos articulação aluno, professor e conhecimento, para minimizar as dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano na coordenação pedagógica (Pedagoga 1).

Em relação ao trabalho do pedagogo, este está muito aquém do que os pedagogos podem oferecer. Os pedagogos ficam muito no trabalho burocrático. Isso influencia na visão da comunidade, que vê o pedagogo como bedel, como um inspetor, e não como uma função real que nós temos, que é de orientação educacional, de trabalhar com esse aluno para que ele encontre o caminho. A comunidade ainda tem essa dificuldade, de entender a nossa importância, que é de facilitar esse processo (Pedagoga 2).

Eu acredito que nós estamos conquistando nosso espaço. Conquistou? Não. Mas essa integração entre os pedagogos com a Reitoria para expor as nossas dificuldades, nossas relações é um desafio muito grande. Definir essa identidade do pedagogo, muitos ainda têm dificuldade de entender o nosso trabalho, talvez por falta de nós não nos posicionarmos nas reuniões, de termos mais voz. O problema talvez seja o silenciamento (Pedagoga 3).

O pedagogo é uma figura antagônica, ou seja, ao mesmo tempo que ele é um apoio, ele também é visto como alguém que está vigiando, metendo o dedo naquilo que não é dele, dando palpite naquilo que não é do conhecimento dele. Eu vejo como um profissional antagônico. Às vezes eu me sinto à vontade, me sinto valorizada, mas às vezes não. Aqui é muito imprevisível. Aqui a gente não exerce talvez o máximo da pedagogia. Porque nós temos alguns entraves. Mas dentro do possível acho que é uma figura que tem, aos poucos, conseguido ser reconhecida. Eu vejo isso (Pedagoga 4).

A partir das descrições, percebe-se que o Pedagogo TAE é uma figura antagônica, que ainda está conquistando seu espaço e que vivencia muitas dificuldades em sua prática cotidiana de trabalho. O que se percebe é que sua identidade está em construção nos IFs.

Torna-se necessário, portanto, ampliar a discussão em torno da compreensão do trabalho do Pedagogo TAE e dos servidores nas CAPDs do IFG. Isso porque, tendo em vista as questões aqui discutidas, a institucionalidade carece de um diálogo junto aos saberes necessários à construção de uma prática de trabalho que contemple os eixos e a

elaboração de uma práxis pedagógica que contribua para a formação integral e emancipatória dos estudantes.

O sentimento de frustração e, ao mesmo tempo, de desejo, de busca pela razão de ser do trabalho deles dentro do instituto, ou seja, da sua identidade no contexto dos institutos. [...] A insegurança, a falta de apoio, de valorização têm contribuído para a passividade dos sujeitos, não se reconhecendo como profissionais qualificados, capacitados para conduzir discussões em torno da educação, bem como a formação continuada de professores. (PINHEIRO, 2018, p. 155)

Para valorizar a equipe pedagógica da CAPD do IFG, é necessário dar-lhe oportunidades para o enfrentamento das diversas demandas impostas na sociedade contemporânea. Ao compreender que o trabalho do Pedagogo TAE na CAPD, do ponto de vista normativo, é direcionado, na maior parte, para a formação do estudante, percebemos que a Instituição acaba por limitar seus campos de atuação.

Para enfrentar essa fragmentação é fundamental que o Pedagogo TAE e os demais servidores das CAPDs do IFG ocupem os espaços de discussão e participem dos momentos de reflexão das práticas educativas. E, para isso, é essencial que esses profissionais atuem por meio de um trabalho em conjunto, realizando atividades de dimensões não somente administrativas, mas também pedagógicas e de formação social.

Refletir sobre esse assunto, mostrou-nos o quanto é importante compreendermos os fundamentos filosóficos e sociológicos em que está assentada a criação dos institutos federais. Uma educação profissional que busca não só a formação profissional dos sujeitos, mas uma formação que valoriza a dimensão do ser humano enquanto sujeito histórico, político e social. (PINHEIRO, 2018, p. 189)

Percebe-se que é preciso valorizar, reconhecer e aperfeiçoar o fazer pedagógico dos Pedagogos TAEs na EPT, uma vez que em suas ações didático-pedagógicas, possibilita-se o equilíbrio do saber, do saber fazer e do saber ser. E esse fazer pedagógico dos Pedagogos TAEs é fundamental para a formação dos estudantes, docentes e demais sujeitos inseridos nesses espaços.

Esses profissionais contribuem com a organização das práticas educativas, sendo, portanto, primordial para a construção da argumentação crítico-reflexiva dos conteúdos e para a elaboração de propostas que sejam capazes de articular os diversos saberes no processo de transformação social.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: O Manual de Integração da CAPD como possibilidade de materialização das atividades do Pedagogo TAE e dos demais servidores nas CAPDS do IFG

Sabe-se que os Mestrados Profissionais (MPs) da área educacional têm finalidades específicas, que os diferem das outras áreas, como administração, economia, saúde etc. Os MPs distinguem-se dos Mestrados Acadêmicos (MAs) pelo fato de exigirem, além da realização de uma pesquisa científica, a elaboração de um Produto Educacional (PE). Esse, por sua vez, fundamenta-se na produção de propostas didáticas, as quais visam aproximar o estudo teórico do processo de formação dos sujeitos educativos (estudantes, professores e comunidade em geral), devendo ser elaborado em articulação com a realidade concreta.

Os Produtos Educacionais (PEs) são materiais didático-pedagógicos elaborados pelos próprios profissionais em formação e comportam conhecimentos organizados e articulados, objetivando viabilizar a prática pedagógica em determinado espaço. Não se trata de instrumentos sem sentido e significado, pois partem de uma realidade que precisa deles para a resolução de problemas identificados no contexto ao qual o pesquisador está inserido (MOREIRA; NARDI, 2009).

O PE deve se materializar por meio da construção de materiais que tenham fins educativos e pode ser elaborado em diversos formatos. Segundo Moreira e Nardi (2009, p. 4), ele configura-se em

[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência.

De acordo o Regulamento¹² do ProfEPT, todos os produtos devem ter como objetivo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EPT, tanto em ambientes formais quanto em ambientes não formais ou informais. Os PEs devem materializar-se em estratégias didático-inovadoras, haja vista a necessidade de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas e as práticas de ensino. É importante

¹² O Regulamento do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica pode ser consultado em: https://profep.turma.ifg.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf.

ressaltar que o produto educacional deve possuir uma “identidade própria” e ser disponibilizado ao público em geral.

Atendendo as indicações da CAPES e da Área de Ensino para os mestrados profissionais, o mestrando deverá desenvolver um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela área. O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa, que contemple o processo de desenvolvimento e validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo. (FREITAS et al, 2017, p. 87)

O PE deve ser concebido, portanto, como mecanismo que contribui para o processo formativo dos sujeitos. Ele deverá ter caráter pedagógico e sua produção precisa acontecer a partir da integração entre teoria e prática. Assim, é preciso

[...] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas [...], que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade. (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 71)

Ainda sobre Produto Educacional, Fernandes (2005, p. 108) acrescenta que é necessário que tenha

[...] um caráter predominantemente aplicado, no dia-a-dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.

Assim, o PE deve contribuir para a melhoria do exercício da prática profissional dos educadores, voltando-se à transformação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o atendimento às demandas institucionais e organizacionais dos sujeitos sociais no mundo do trabalho.

A pesquisa aqui realizada resultou na elaboração de um PE que denominamos *Manual de Integração da CAPD*. A escolha pelo material didático-pedagógico justificase a partir da percepção de que não há nenhum documento que descreva o trabalho do Pedagogo TAE e demais servidores nas CAPDs do IFG. Outro fator condicionante para a escolha desse tipo de PE deve-se ao fato de que não existem documentos formais de trabalho para o registro e acompanhamento das demandas cotidianas no referido setor.

É importante salientar que o manual educativo visa facilitar a organização política e cultural dos Institutos. É composto por informações e procedimentos importantes sobre determinados assuntos da instituição e/ou de um setor específico. Um manual, em seu sentido escolar, é definido por Afonso (2010, p. 114), como “[...] um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de capacidades/atitudes; a aquisição de conhecimentos disciplinares; a aplicação e avaliação das aprendizagens dos alunos, [...]”.

Desse modo, levando em consideração que os manuais contribuem para a orientação e a organização do trabalho pedagógico em qualquer espaço educativo, os estudos resultaram na escolha pelo referido PE, em formato material textual, pois percebeu-se a necessidade de um produto desse tipo para as CAPDs do IFG, devido não haver, no respectivo setor, nenhum documento que materializa a instituição, o próprio local, os profissionais que compõe a equipe pedagógica e as atividades que são realizadas no cotidiano escolar.

O PE desenvolvido a partir da pesquisa realizada tem como objetivo a materialização, a sistematização e o alinhamento das atividades dos Pedagogos TAEs e demais servidores lotados nas CAPDs do IFG, como também em suas relações com os docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade acadêmica em geral.

Destaca-se que o *Manual de Integração da CAPD* não foi produzido pelo viés instrumental ou técnico, mas sua elaboração teve como pressuposto as bases conceituais da integração de conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos. E, como nos diz Martinha (2008, p. 25), na produção desse tipo de material, é fundamental “[...] mobilizar os recursos do manual de modo a construir o seu discurso científico, sem contudo, limitar-se a ser um mero repetidor literal do manual escolar”.

O percurso metodológico de elaboração do *Manual de Integração da CAPD* baseou-se, a partir da pesquisa bibliográfica e análise documental e, principalmente, dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Primeiramente, percebemos que não havia nos ordenamentos normativos do IFG nenhum documento que caracterizasse o trabalho do Pedagogo TAE, tampouco um material que orientasse sua atuação nas CAPDs da instituição.

Posteriormente, percebemos, durante a pesquisa de campo, as várias dificuldades encontradas no trabalho cotidiano das CAPDs e a ausência de um documento norteador das ações realizadas por esse setor que prejudica o andamento do trabalho e das relações entre os servidores das CAPDs e os demais profissionais e estudantes inseridos nesses espaços.

O *Manual de Integração da CAPD* foi produzido em formato de material textual, sendo estruturado da seguinte forma: apresentação, conteúdo, bibliografia, anexos e apêndices. Na parte “conteúdo” estão descritos os dados mais importantes: a) informações sobre o IFG, a CAPD e o Pedagogo TAE; b) apresentação dos servidores que compõem a equipe pedagógica da CAPD; c) sistematização dos conteúdos que caracterizam as atividades realizadas pelo setor, como deveres e direitos dos estudantes, o sistema de hierarquia, as normas e os regulamentos institucionais e os demais serviços oferecidos; e d) disponibilização de modelos de documentos para o registro dos atendimentos e intervenções que são realizadas pelas CAPDs no IFG.

Sabe-se que um dos critérios estabelecidos pela CAPES no processo de avaliação do PE é sua aplicação em ambientes formais e não formais de ensino, ou seja, o produto deve ser empregado para, posteriormente, após avaliação de sua aplicabilidade, ser validado pela banca na defesa pública da dissertação. Para isso, é importante que o pesquisador tenha seu espaço de atuação, como locus de investigação, relacionando teoria e prática, para compreensão, problematização e transformação do espaço em que está inserido.

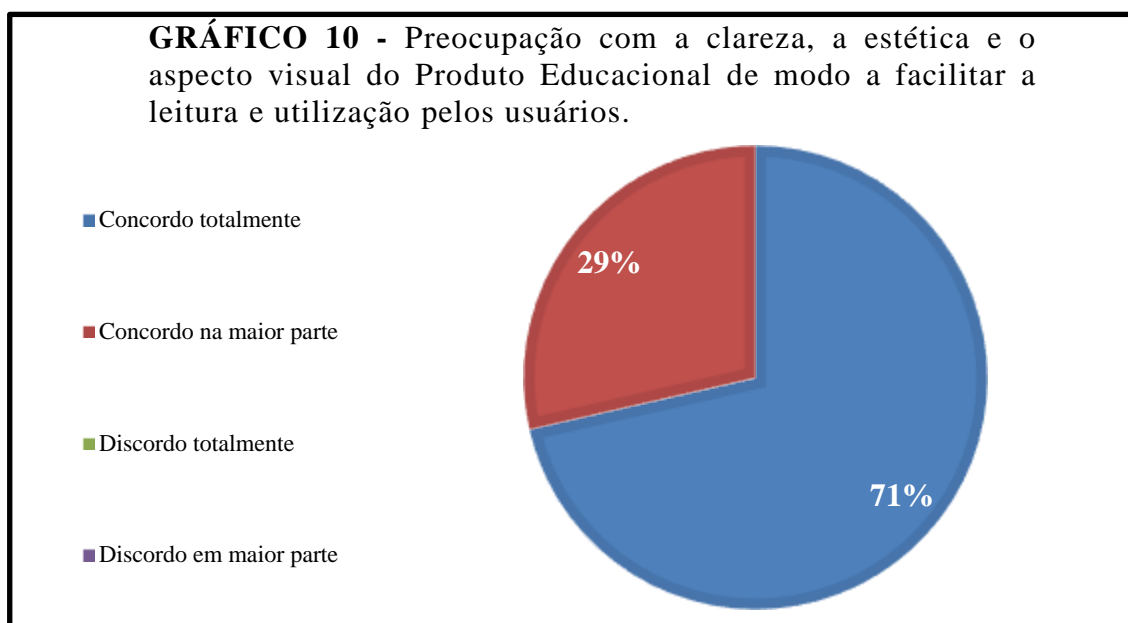
Desse modo, o *Manual de Integração da CAPD* foi encaminhado às 14 CAPDs do IFG para apreciação e avaliação, com vistas à verificação de sua aplicabilidade. Ele foi executado junto aos servidores do respectivo setor entre os meses de novembro de 2018 e janeiro de 2019. Durante o período, foi realizada a análise da praticabilidade do material para o trabalho cotidiano nas CAPDs do IFG.

A avaliação da aplicabilidade do *Manual de Integração da CAPD* foi efetuada por meio do emprego de um questionário eletrônico junto às 14 CAPDs do IFG. Desse modo, solicitamos que os profissionais de cada CAPD realizassem a avaliação da aplicabilidade do PE, a partir do preenchimento do *Questionário de Avaliação da Aplicação do Produto Educacional “Manual de Integração da CAPD”*, composto por quatro questões fechadas e uma questão aberta, para a apresentação de elogios e sugestões de melhorias, acréscimos, supressões e mudanças.

As contribuições acarretaram na melhoria do *Manual de Integração da CAPD* e sua elaboração final contou, assim, com a participação de todas as CAPDs do IFG, a partir de uma relação dialógica e harmônica. Ressalta-se que os servidores avaliaram coletivamente o material e preencheram apenas uma vez, o questionário de avaliação do produto educacional em questão. Destacamos também que a participação foi totalmente voluntária e que as informações foram utilizadas somente para fins dessa pesquisa e

tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes e das CAPDs do IFG. Assim, utilizamos os pseudônimos CAPD 1 a CAPD 14.

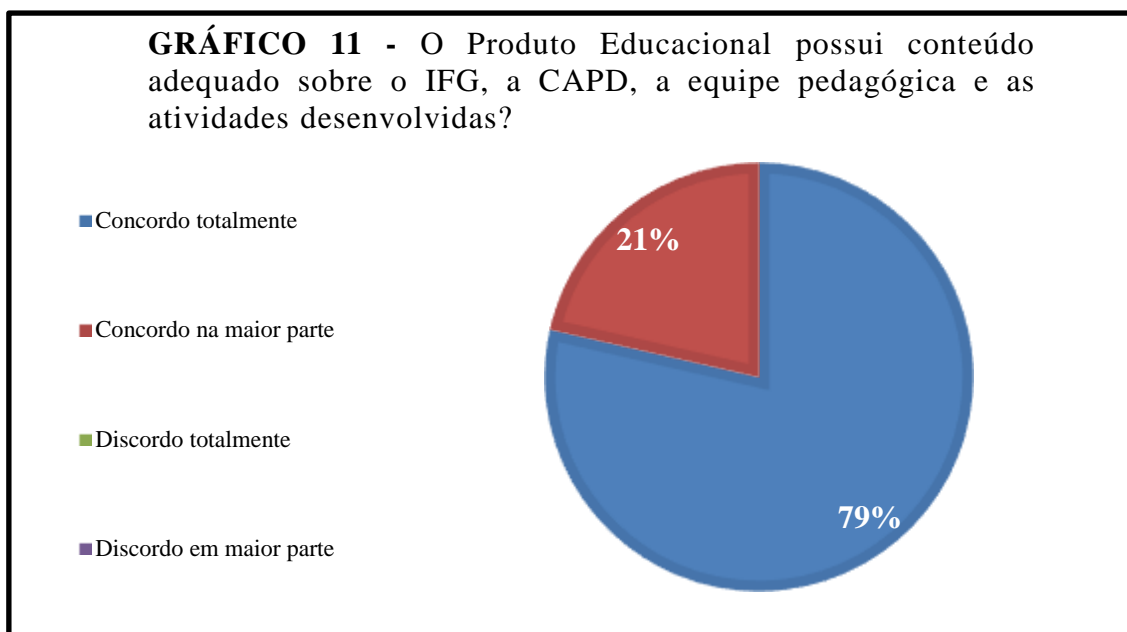
Os resultados obtidos com a primeira questão do questionário de avaliação do *Manual de Integração da CAPD*, objetivou verificar se houve preocupação com a clareza, a estética e o aspecto visual do PE de modo a facilitar a leitura e utilização pelos usuários.



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Os resultados nos mostraram que 100% disseram “Concordo totalmente” ou “Concordo em maior parte”. Desse modo, a avaliação realizada pelas CAPDs evidencia que o *Manual de Integração da CAPD* está bem estruturado para sua utilização na prática cotidiana de trabalho e as pequenas sugestões de modificação contribuíram para a melhoria do aspecto estético e visual do PE final. Assim, conforme nos diz Freitas (2017 et al, p. 87), o PE contribuirá “[...] para a efetivação da integração curricular nas ofertas de formação e com ampliação de ações e práticas inclusivas nas instituições da Rede Federal, melhorando a qualidade da educação profissional”.

Na segunda questão, perguntamos se o PE possui conteúdo adequado sobre o IFG, a CAPD, a equipe pedagógica e as atividades desenvolvidas. Os resultados obtidos podem ser verificados a seguir, conforme gráfico 11.



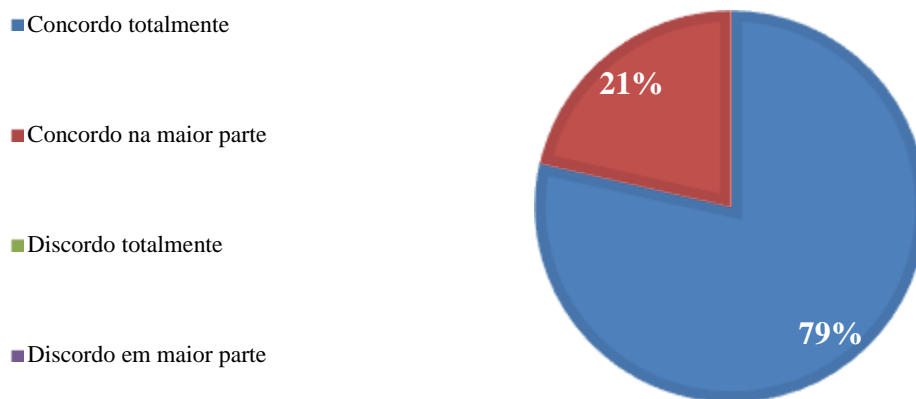
Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

Nota-se que 100% dos profissionais das CAPDs do IFG também responderam “Concordo totalmente” ou “Concordo em maior parte”. Assim, a avaliação foi a de que o *Manual de Integração da CAPD* descreve de maneira adequada as principais características do IFG, da CAPD, do Pedagogo TAE e dos demais servidores, bem como as principais atividades desenvolvidas pelo setor.

Dessa maneira, o material contribuirá para que docentes, discentes, técnico-administrativos, pais e/ou responsáveis, bem como a comunidade local, conheçam melhor a CAPD, os profissionais que compõe a equipe pedagógica e o trabalho realizado pelo Pedagogo TAE nas atividades de orientação, mediação e acompanhamento, bem como na participação ativa nos processos decisórios nesses espaços.

As respostas obtidas referentes à terceira questão do questionário, que perguntou se o *Manual de Integração da CAPD* contribuirá para a dinâmica de trabalho pelo Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs do IFG, estão apresentadas no gráfico 12, a seguir. Constata-se que, após o período de aplicação, 100% dos servidores das CAPDs do IFG avaliaram positivamente (Concordam totalmente e/ou concordam em maior parte) o *Manual de Integração da CAPD*.

GRÁFICO 12 - Após o processo de Aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que o mesmo contribuirá para o desenvolvimento do trabalho pelo Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs do IFG?



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

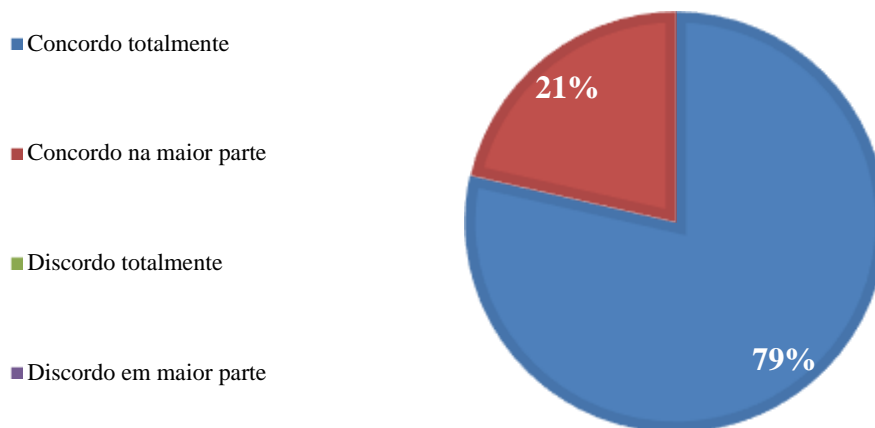
Isso evidencia que o mesmo será importante para o trabalho cotidiano dos servidores do setor e contribuirá para a melhoria do fazer pedagógico dos profissionais inseridos nesses espaços. “A importância que o manual reveste no cotidiano escolar de professores e alunos, parece ser inegável, sendo um dispositivo pedagógico que, na prática, poderá assumir um carácter prescritivo” (AFONSO, 2010, p. 124).

O referido manual traz informações importantes, as quais auxiliarão na compreensão das atribuições dos Pedagogos TAEs e demais servidores nas CAPDs do IFG, corroborando para que a comunidade interna e externa ao IFG entenda o setor, conheça os profissionais das CAPDs e saiba quando, onde e como buscar orientação pedagógica, mediação de conflitos, atendimento didático-pedagógico etc.

Percebe-se que a implementação de material textual, como o *Manual de Integração da CAPD*, acarretará em melhores condições para se entender melhor a dinâmica do trabalho na CAPD do IFG. A partir disso, será possível pensar em propostas práticas para a ação didático-pedagógica nos processos de ensino e gestão educacional. Desse modo, espera-se que o produto educacional em questão contribua para uma sólida atuação dos profissionais nas diversas áreas da instituição, estabelecendo diálogos e construindo caminhos para a formação integral dos estudantes.

A quarta e última questão objetiva indagou aos participantes se os formulários previstos no *Manual de Integração da CAPD* contribuirão para o registro das atividades cotidianas nas CAPDs do IFG.

GRÁFICO 13 - Os formulários previstos no Manual de Integração da CAPD contribuirão para o registro das atividades cotidianas nas CAPDs do IFG?



Fonte: Tabulação realizada pelo autor.

As respostas, destacadas no gráfico 13, mostraram que 100% disseram “Concordo totalmente” ou “Concordo em maior parte”. Dessa forma, os formulários apresentados nos apêndices do *Manual de Integração da CAPD* serão úteis para o registro das atividades, o que contribuirá para a legitimação do trabalho dos servidores lotados nas CAPDs do IFG, bem como para o acompanhamento das atividades cotidianas.

Por fim, solicitamos aos participantes que se manifestassem quanto aos elogios e às sugestões sobre o produto educacional produzido. Ressalta-se que as propostas de melhorias, de inclusões e exclusões, enfim, as mudanças recomendadas, foram absorvidas e contribuíram para a readequação e produção do *Manual de Integração da CAPD* final, apresentado nos apêndices da dissertação. Alguns elogios e sugestões estão descritos na sequência para ratificar as respostas descritas nos gráficos 10 a 13, apresentados anteriormente, quanto à avaliação positiva do PE desenvolvido:

Acredito que os formulários previstos para o Manual de Integração da CAPD irão contribuir com a sistematização do trabalho que já é realizado pelas CAPDs. Porém, temos que encontrar um meio para receber os formulários com as contribuições dos docentes para os Conselho de Classe e para o acompanhamento diário do discente, visto que ainda, trata-se de um desafio a ser superado. [...] (CAPD 2).

Encontrei extrema relevância nas questões levantadas na dissertação e nas propostas de integração apresentadas no produto. O nosso setor de trabalho não possui um direcionamento comum entre os câmpus, o que nos apoiaria nas decisões. Este trabalho se fará com certeza um ponto de partida, para que

gestores do IFG e servidores das CAPDs possam pensar um alinhamento para o trabalho desenvolvido no setor, em busca de melhoria no atendimento aos pais, alunos e professores (CAPD 3).

Uma pesquisa inovadora que contribuirá, significativamente, para o exercício dos pedagogos nos campi no IFG. Merece todo o nosso reconhecimento! (CAPD 6).

Parabéns pela iniciativa de durante sua pesquisa de Mestrado construir um produto que nos auxiliará no cotidiano das ações da CAPD. O material é claro, objetivo, com formatação atrativa, colaborando assim, para uma propagação mais eficaz das ações desenvolvidas no setor. Agradeço o presente a nós ofertado (CAPD 7).

Os formulários poderão auxiliar na melhor dinâmica do trabalho pedagógico, pois formalizam e padronizam o suporte utilizado nos atendimentos. O Manual de Integração é imprescindível para a compreensão da rotina pedagógica no âmbito do IFG, apesar de termos discussões acerca da abrangência das competências da CAPD dentro da instituição. Entretanto, o documento será de extrema importância para nortear os passos do profissional (CAPD 10).

O manual representa a valorização do trabalho do Apoio pedagógico ao discente. Uma ótima iniciativa para encontrarmos nossa identidade na instituição (CAPD 11).

Acredito que este manual dará uma contribuição muito expressiva ao trabalho da CAPD. Fortalecerá a coordenação, uma vez que explicita o trabalho a ser realizado, tanto para os próprios membros da coordenação como para os demais agentes envolvidos neste processo, como docentes, discentes, gestores e familiares. A profissão do pedagogo luta, historicamente, para construir sua identidade, e no IFG não é diferente, inclusive, por ser uma instituição multicampi, a coesão e uniformização de determinados procedimentos é muito bem-vinda [...] (CAPD 13).

Portanto, a partir dos relatos, verificamos que o *Manual de Integração da CAPD*, como ferramenta prática essencial à integração dos diversos conhecimentos, poderá proporcionar a ampliação dos saberes pedagógicos e institucionais dos estudantes, professores e comunidade em geral no que tange às CAPDs do IFG, bem como traduzirá com maior efetividade os elementos fundamentais para a orientação, mediação e acompanhamento dos processos didático-pedagógicos, o que contribuirá com a formação integral dos discentes, pois sabemos que os Pedagogos TAEs têm um papel fundamental no processo de formação estudantil.

Ressalta-se, ainda, que as finalidades do *Manual de Integração da CAPD* estão vinculadas à organização do trabalho pedagógico institucional, pautado no princípio da gestão democrática, na atenção ao cumprimento dos direitos e deveres dos estudantes, no acesso aos conhecimentos científicos, étnicos, culturais, sociais e na ação reflexiva frente aos processos relacionais e da realidade escolar e educacional. Assim, entende-se a necessidade do PE em questão para compreender a CAPD e a atuação do Pedagogo TAE

e dos demais servidores inseridos nesses espaços, para que possam contribuir com efetividade e eficácia para a formação *omnilateral* e emancipatória dos estudantes no IFG.

Espera-se, desse modo, que o *Manual de Integração da CAPD* possa auxiliar tanto os Pedagogos TAEs quanto os demais profissionais que atuam nas CAPDs, como também os docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade interna e externa. E que os formulários de registros aqui produzidos possam ser utilizados no cotidiano escolar com vistas à legitimação das ações pedagógicas, melhorando assim a visibilidade e a prática cotidiana do trabalho do Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo compreender a dinâmica do trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás, tendo em vista as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e contribuições desse profissional para a efetivação da prática didático-pedagógica no Instituto Federal de Goiás. A análise teórico-prática nos levou a entender melhor as relações do trabalho pedagógico na EPT, como também refletir sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a sua prática no setor.

O levantamento bibliográfico foi estruturado a partir da análise histórica do curso de Pedagogia e da identidade do pedagogo, da trajetória histórica da EPT, desde sua regulamentação até os dias atuais, com foco nos objetivos e finalidades, e da caracterização do Pedagogo TAE na EPT, assim como o trabalho realizado na CAPD do IFG. Os referenciais teóricos evidenciaram algumas dificuldades e desafios que o Pedagogo TAE vivencia em sua prática pedagógica nos IFs e as possibilidades de sua ação na EPT.

Por conseguinte, os dados obtidos na pesquisa de campo ratificaram várias das dificuldades e desafios percebidos no estudo teórico. Os resultados nos apresentaram vários obstáculos de ordem conceitual, normativa e procedimental que o Pedagogo TAE tem vivenciado em seu trabalho cotidiano nas CAPDs do IFG, como: a) a visão fragmentada do Pedagogo TAE, do ponto de vista normativo, percebidos no Regimento Geral do IFG, o qual, ao destacar as competências da CAPD no IFG, acaba limitando a sua atuação nesse espaço; b) o número reduzido de servidores nas CAPDs e o número excessivo de demandas de ordem administrativa e burocrática, o que impossibilita uma atuação mais dinâmica e participativa nos processos pedagógicos; c) a resistência por parte de alguns docentes em receber orientação dos servidores das CAPDs, motivada por aspectos do cargo ocupado, nível de formação e à nomenclatura da CAPD; d) a ausência participativa da família na vida escolar dos estudantes, a qual tem se limitado apenas à presença em reuniões de pais e professores; e e) inexistência de documentos norteadores do trabalho nas CAPDs, que condicionam o desconhecimento, por parte dos próprios servidores das CAPDs e pela comunidade acadêmica em geral, sobre as atividades e ações realizadas pelo setor.

A partir das problemáticas enfrentadas na prática profissional do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, vários foram os desafios apresentados durante as discussões. Percebe-

se que o primeiro passo é compreender quem é esse agente e quais seus respectivos campos de atuação. A partir disso, será possível entender sobre seu trabalho na CAPD do IFG. Dessa forma, diante das dificuldades vivenciadas pelo Pedagogo TAE, bem como pelos demais servidores lotados nas CAPDs do IFG, verifica-se que é preciso ultrapassarmos essa discussão e levá-la para os diferentes espaços da instituição.

Assim, ao atingir toda a comunidade acadêmica, estaremos construindo os caminhos para superar a visão fragmentada desse profissional na CAPD, ou seja, para além da imagem de mero executor de atividades administrativas e burocráticas, mas de um profissional orgânico, competente e capacitado para contribuir para o fazer pedagógico das relações educativas no processo de formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, a partir das dificuldades e dos desafios elencados durante os estudos realizados, tanto na pesquisa teórica quanto na pesquisa de campo, refletimos, a partir desses dados, sobre quais são as possibilidades de atuação do Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG.

Tendo em vista a formação acadêmica e os campos de atuação desse profissional na EPT, verificamos que são várias suas contribuições para além do que está regulamentado nos documentos institucionais do IFG, dentre as quais destacamos as seguintes: a) o trabalho de orientação pedagógica com os estudantes, através da orientação de estudos, como também com os docentes, a partir do acompanhamento das atividades educativas e da formação continuada; b) a mediação de conflitos, entre professores e estudantes e/ou desses com as famílias, a partir do diálogo permanente; c) a assessoria ativa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da participação na elaboração e execução de projetos, cursos, eventos científicos, semanas de planejamento etc.; d) a participação na construção, organização e gestão dos documentos institucionais, como o PPPI, o PDI, os PPCs e as matrizes curriculares, mediante a participação ativa nas comissões e conselhos acadêmicos.

É preciso superar as questões históricas e conceituais impostas ao Pedagogo TAE em seu fazer pedagógico na EPT. Os estudos realizados nos mostraram as incoerências que ainda existem e permeiam a prática de trabalho desse profissional nas CAPDs do IFG, bem como trouxeram novos olhares para ele.

A efetivação dessas possibilidades no trabalho cotidiano do Pedagogo TAE, nos processos didático-pedagógicos das CAPDs do IFG, é emergente e necessária, tendo em vista que esse profissional possui condições para contribuir com as demandas institucionais que necessitam de uma visão pedagógica, participar de comissões e

conselhos de construção e reconstrução dos PPCs e outros documentos acadêmicos e institucionais, ser presente na formação continuada de professores, na elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Enfim, as possibilidades de ampliação da atuação do Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG são inúmeras. Para isso, torna-se essencial desburocratizar a CAPD, promover condições físicas, estruturais e humanas para que todas as necessidades pedagógicas sejam atendidas de modo a promover a construção do currículo integrado, que privilegie a aprendizagem não apenas os conteúdos técnicos, mas que inclua em seu projeto uma nova pedagogia institucional, voltada à integração de diferentes conhecimentos, a partir de políticas e ações que tenham como finalidade a formação integral dos estudantes.

Os estudos realizados nos mostraram que no IFG não há nenhum documento norteador que descreve as atribuições do Pedagogo TAE e dos demais servidores nas CAPDs. Para tanto, elaboramos o *Manual de Integração da CAPD*, produto educacional da pesquisa, construído em formato textual, o qual traz informações essenciais sobre o IFG, a CAPD, os profissionais que atuam nesse setor e as principais atividades ligadas ao trabalho do Pedagogo TAE nesse setor. O material também é composto de documentos formais para o registro das atividades cotidianas, contribuindo assim para a legitimação do trabalho dos servidores das CAPDs nos processos didático-pedagógicos.

Portanto, no IFG, a CAPD desempenha um papel essencial nos processos citados, porém percebemos que o setor tem uma atuação limitada e impossibilitada por dificuldades estruturais e normativas. O objetivo do *Manual de Integração da CAPD* é evidenciar a CAPD, o Pedagogo TAE e os demais servidores como profissionais importantes para gestão e organização do trabalho pedagógico, bem como para que as ações sejam desenvolvidas de forma compartilhada e colaborativa entre os docentes, técnico-administrativos, pais e/ou responsáveis, estudantes e comunidade externa, por meio de estudos e reflexões sobre problemáticas vivenciadas no cotidiano.

Espera-se que o *Manual de Integração da CAPD* contribua, como documento norteador do trabalho do Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs, e que a comunidade acadêmica possa ver esses profissionais, não apenas como técnico-administrativos que exercem funções burocráticas e administrativas, mas como sujeitos capacitados para contribuir com o fazer pedagógico institucional e para a docência, visando assim, por meio de um trabalho colaborativo, à formação emancipatória e integral dos estudantes.

Por fim, esse estudo promoveu, além da reflexão, a compreensão de quem é o pedagogo, seus campos de atuação e as atividades desempenhadas por esse profissional nas CAPDs do IFG. Os debates ora apresentados trouxeram discussões importantes para a construção de possíveis caminhos para a superação dos desafios que ele tem enfrentado no processo de legitimação de seu trabalho, bem como dos conhecimentos desse sujeito para a concretização de uma educação emancipatória, reflexiva e integral de qualidade.

Desse modo, ao dialogar sobre o trabalho do Pedagogo TAE na CAPD do IFG, conseguimos vislumbrar condições para a legitimação de um fazer pedagógico coletivo, colaborativo e reflexivo desse profissional para atuar como mediador, orientador e coordenador no processo de formativo de estudantes, professores e demais agentes no âmbito da apropriação dos saberes pedagógicos.

9 REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Isabel. Manual escolar: guia de estudo ou prática de competências? Estudo com professores e alunos do ensino secundário. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, 2010. p. 113-126.

ALMEIDA, Adriana Neves de; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Revista Educitec**, n. 2, p. 01-08, dez. 2015.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 2, Ribeirão Preto, Fev./Jul., 1992.

ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. In: SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny; AGUILAR, Luis Enrique (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis: IFSC, 2013. (Volume I).

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BARBOSA, W.; OLIVEIRA JÚNIOR, G. C.; BEZERRA, D. S. Marcos e datas da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. In: BARBOSA, Waldir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. p. 145-192.

BEZERRA, F. A. M. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 358-376.

BONFIM, Patrícia Vieira; MARQUES, Débora Mota; GLÓRIA, Geovani Falconi. Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 23, Jul. 2015. p. 67-85.

BRANDT, Andressa Grazielle. et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília-DF, v. 3 n. 1, jan./jun., 2014. p. 67-74.

BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. As contribuições da prática pedagógica do pedagogo pela qualidade da educação profissional nos IFETs de Santa Catarina-SC. 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – II SICT-Sul. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, Florianópolis, vol. 2, n. 2, p 566-577, 21-22 out. 2013.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**. 3 ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **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.ufjf.br/cis/files/2009/10/lei-11.091-05-atualizada.pdf>. Acesso em 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005**. Institui o Plano Especial de Cargos da Cultura e a Gratificação Específica de Atividade Cultural - GEAC; cria cargos de provimento efetivo; altera dispositivos das Leis n. 10.862, de 20 de abril de 2004, 11.046, de 27 de dezembro de 2004, 11.094, de 13 de janeiro de 2005, 11.095, de 13 de janeiro

de 2005, e 11.091, de 12 de janeiro de 2005; revoga dispositivos da Lei n.10.862, de 20 de abril de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/leis/lei11233.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. Resolução nº. 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (et al). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-18.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, Sheila Pressentin. Aspectos da Gestão em um Instituto Federal. In: ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle (Orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 11, 2016. p. 02-12.

CARVALHO, I. A. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Revista Holos**, Ano 30, Vol. 02, 2014.

CASTRO, Denise Leal de. Aspectos e importância no equilíbrio das múltiplas ações da direção de ensino de um instituto federal. In: ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 59-76.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN, 1999.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (et al). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-40.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

CRUZ, Ana Maria dos Santos; DANTAS, Maria Isabel. Escola e família: possibilidades para a formação integral de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: HENRIQUE; Ana Lúcia Sarmento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam**. Natal, RN: Editora IFRN, 2012. p. 197-220.

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

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FARIAS, Elizabete B. **Um olhar para o ensino técnico: o ensino profissionalizante e a educação no Brasil**. São Paulo: Porto de Ideias, 2015.

FERNANDES, A. Mestrado profissional: algumas reflexões. Oculum ensaios: **Revista de Arquitetura e Urbanismo**, n. 4, p. 106-109, 2005.

FIORENTINI, Dario. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FRANÇA, Elícia Sodré; SANCHEZ, Liliane Barreira A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá: campus Macapá. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 8, n. 15, 2017. p. 07-27.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968 – as garras da águia na legislação de ensino brasileira. **XII Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR, 26 a 29 out. 2015. p. 40619-40632.

FREITAS, Rony C. O. et al. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, p. 74-89, 2017.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Câmpus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.

HOUSSAYE, Jean (et. al.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior do IFES n° 161**, de 16 de setembro de 2016. Cria o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprova seu Regulamento interno, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Fórum de Representantes de Turmas (FORT) do IFG – Câmpus Jataí**, 2014. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1274/Regimento%20do%20FORT%20-%20C3%A2mpus%20Jatai.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Regimento Geral do IFG**. Goiânia, 2015. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/123/regimento_122015.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução n° 13, de 29 de março de 2016**. Aprova as Diretrizes Institucionais do Trabalho do Pedagogo no IFBA, 2016.

JESUS, Adriana Regina de. **Processo educativo no contexto histórico**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-62.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. A.; BARBOSA, W. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990). In: BARBOSA, Waldir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. p. 13-44.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar: pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARTINHA, Cristiana. **O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980- 2006)** – Entre a Utopia e a Necessidade. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado de História e Educação, Porto, 2008.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (et al). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 19-24.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular n. 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Disponível em: <http://www.ufmt.br/sgp/arquivos/96a6a905fac7d7cce4a93f0ac330f168.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

MONTANDON, Lenise Vieira de Souza; SANTOS, Eloisa Helena. A atividade das pedagogas do IFMG – Campus Ouro Preto sob a expansão ordenada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: contribuições da ergologia. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, vol. 16, n. 2, p. 95-108, mai./ago. 2011.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n.3, p. 1-9, set/dez. 2009.

MOTA, L. M.; SOUZA, R. R. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos IFs. In: BARBOSA, Waldir (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)**. Goiânia: IFG, 2016. p. 15-44.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

NISKIER, A. **A nova Escola**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. Análise de aspectos pedagógicos da educação profissional técnica do Instituto Federal de Minas Gerais. **Revista EIXO**, Brasília, vol. 3, n. 2, p. 25-35, jul./dez. 2014.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Luciene de Almeida Barros. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação**. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

PINTO, U. A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 163-184.

PORTO, Walter Costa. **Constituição de 1937**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

SANCHES, Maria Aparecida. **Orientação educacional dirigida a adolescentes**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERO, J. L.; ROLIM, L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-162.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Maria de Lourdes Teixeira da; BISPO, Edvaldo Balduino. Perfil leitor de alunos da educação de jovens e adultos: um estudo de caso com alunos do IFRN Campus Natal-Zona Norte. In: HENRIQUE; Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam**. Natal, RN: Editora IFRN, 2012. p. 151-172.

SILVA, S.C. Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. In: BARBOSA, Waldir (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)**. Goiânia: IFG, 2016. p. 99-120.

SILVA JUNIOR, C. A. Prefácio. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 07-16.

SILVA; M. L.; OLIVEIRA JÚNIOR, G. C. O. O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990. In: BARBOSA, Waldir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. p. 45-68.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, Josefa Ataíde Gomes de. Atuação da Coordenação Pedagógica nos campi de Iguatu e Crato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Revista de Psicologia**. Ano 9, No. 27. Julho/2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

10 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

"O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades".

Prezado(a) Servidor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades”, realizada nas Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPDs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Com o foco no trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas CAPDs do IFG, pretende-se compreender o trabalho do deste na EPT, por meio da análise de sua atuação na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e das contribuições desse profissional para a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes inseridos nesses espaços.

Os objetivos da pesquisa são:

1. Realizar uma trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista os processos legais, políticos e sociais que ocorreram desde sua criação em 1939 até os dias atuais, perpassando pela busca de sua identidade e dos campos de atuação profissional do pedagogo.
2. Descrever o contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com foco nos diferentes objetivos e finalidades que essa modalidade de ensino assumiu durante sua trajetória histórica.
3. Caracterizar o Pedagogo TAE na EPT, elencando características, campos de atuação e principais atividades que o mesmo realiza (e pode realizar) nessa modalidade enquanto profissional da carreira técnica-administrativa.
4. Levantar as principais ações e atividades realizadas pelas CAPDs do IFG, a partir de referenciais teóricos e institucionais e da pesquisa de campo.
5. Elaborar um Manual de Integração da CAPD, que comporá as principais atividades desempenhadas pelos Pedagogos TAEs nas Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente do IFG, sendo acompanhado de modelos de instrumentos formativos para registro e acompanhamento das demandas.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Você responderá a um formulário composto por questões relacionadas à temática proposta pela pesquisa, as quais serão analisadas e relacionadas com o referencial teórico. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Espera-se que produto educacional (Manual de Integração da CAPD), o qual descreverá de modo mais objetivo as principais características da CAPD e do Pedagogo TAE, bem como as principais atividades desenvolvidas, contribua para que docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade local conheçam a CAPD, quais são os profissionais que compõe a equipe, o trabalho realizado pelos profissionais e as contribuições do Pedagogo TAE para as atividades de orientação, mediação e acompanhamento.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (e-mail wallacegilvania@hotmail.com).

QUESTIONÁRIO - 1º PARTE:
QUESTÕES REFERENTES À FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL
DOS PEDAGOGOS E DOS SERVIDORES QUE ATUAM NA COORDENAÇÃO
DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS:

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1.1 Sexo:

- Masculino
- Feminino

1.2 Idade:

- Entre 18 e 25 anos
- Entre 26 e 40 anos
- Entre 41 e 59 anos
- 60 anos ou mais

1.3 Estado Civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro.

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 Grau de Escolaridade (Concluído):

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

2.2 Nome dos cursos de Graduação e Pós-Graduação concluídos e/ou em andamento:

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO IFG:

3.1 Câmpus de Lotação:

- Águas Lindas

- Anápolis
- Aparecida de Goiânia
- Cidade de Goiás
- Formosa
- Goiânia
- Goiânia Oeste
- Inhumas
- Itumbiara
- Jataí
- Luziânia
- Senador Canedo
- Uruaçu
- Valparaíso
- Reitoria

3.2 Cargo ocupado no IFG:

- Auxiliar em Administração
- Assistente de Alunos
- Assistente em Administração
- Pedagogo
- Professor EBTT
- Psicólogo
- Técnico em Assuntos Educacionais
- Outro

3.3 Tempo de Atuação no Cargo:

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

3.4 Setor/Departamento de Lotação Atual:

- Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente
- Outro

3.4.1 Qual Setor/Departamento/Gerência que está lotado? (Pergunta destinada aos servidores que não estão lotados na CAPD).

3.5 Tempo de Atuação na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente:

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não Atuo na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente

3.6 Exerce Função Gratificada (FG) na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente:

- Sim
- Não

**QUESTIONÁRIO - 2º PARTE:
QUESTÕES DESTINADAS AOS SERVIDORES QUE ATUAM NA
COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE**

1. FREQUÊNCIA DE ATUAÇÃO NAS ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE

1.1 Orientação, Supervisão e Acompanhamento Pedagógico ao Discente:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

1.2 Orientação, Supervisão e Acompanhamento Pedagógico ao Docente:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

1.3 Assessoria Pedagógica às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Sempre

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2. EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE, PREVISTAS NO REGIMENTO GERAL DO IFG, ESPECIFIQUE A FREQUÊNCIA DE ATUAÇÃO

2.1 Apoio e Acompanhamento Pedagógico aos Discentes:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.2 Atendimento aos pais e/ou responsáveis pelos alunos:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.3 Processo de escolha dos representantes de turmas:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente

- Nunca

2.4 Acompanhamento dos programas de assistência estudantil:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.5 Participação no planejamento, coordenação e/ou desenvolvimento das atividades de recepção e integração dos alunos:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.6 Participação nos programas e projetos de divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFG:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.7 Assessoramento na organização, realização e registro das reuniões de pais e professores:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.8 Participação na sistematização e desenvolvimento de trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, combate à violência, preservação do ambiente, a promoção da cultura e de outros valores societários:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.9 Coordenação das ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica e ao calendário acadêmico:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

2.10 Participação na elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas:

- Sempre
- Frequentemente
- Normalmente
- Raramente
- Nunca

3. EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO, DISCORRA, CASO TENHA VIVENCIADO OU ESTEJA VIVENCIANDO, SOBRE ALGUMAS DIFICULDADES E DESAFIOS EM SEU TRABALHO COTIDIANO NA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE

3.1 Mediação e orientação pedagógica ao discente:

3.2 Mediação e orientação pedagógica ao docente:

3.3 Atendimento e orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis:

3.4 Participação na elaboração de projetos de ensino/pesquisa/extensão e de formação continuada de docentes:

3.4 Participação na elaboração de projetos de ensino/pesquisa/extensão e de formação continuada de docentes:

3.5 Utilização de instrumentos formais para registro de atendimento e acompanhamento pedagógico:

3.6 Participação na elaboração e reconstrução dos PPC's e de seus respectivos currículos:

3.7 Assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão:

3.8 Valorização do trabalho da Equipe Pedagógica:

11 APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Contextualização

Esta entrevista é parte da pesquisa de mestrado intitulada “O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades”.

Sabendo que é relevante para uma pesquisa a participação coletiva para o alcance dos resultados, o presente estudo foi estruturado a partir de relações com minha própria experiência enquanto Pedagogo TAE no IFG, fundamentadas em estudos teóricos que contemplaram a análise da historicidade, dos movimentos e da institucionalidade do trabalho dos Pedagogos TAEs na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo em vista as contribuições desses profissionais para as CAPDs do IFG e, conseqüentemente, para o fazer didático-pedagógico institucional.

Nesse sentido, espera-se que este estudo potencialize os saberes pedagógicos em EPT, a partir de uma reflexão das importantes contribuições dos pedagogos para as CAPDs do IFG, pois, nota-se que esse profissional e suas atribuições, em muitos casos, não estão sendo compreendidas, acarretando assim numa prática educativa fragmentada e instrumentalizada nas IFEs. Para tanto, se faz necessário analisar a formação profissional e a identidade do pedagogo e os movimentos históricos da EPT, juntamente com os saberes profissionais e suas atividades no contexto social e educacional. Assim, a entrevista é semiestruturada e organizada por eixos, que descrevem os aspectos fundantes para a construção da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXO 1 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Fale sobre sua trajetória acadêmica: Por que escolheu o curso de Pedagogia? Os conteúdos formativos do curso corroboraram para sua atuação profissional como Pedagogo no IFG ou houve lacunas em seu processo de formação?
2. Como foi processo de ingresso no cargo de Pedagogo TAE no IFG e suas expectativas em torno de seu trabalho na instituição? Como você entendia o trabalho no Pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica antes de seu ingresso na instituição? E como você vê o seu trabalho hoje na instituição?

EIXO 2 – CONCEPÇÕES SOBRE A EPT

3. Discorra sobre o que você entende sobre:
 - a) Educação Profissional
 - b) Currículo Integrado
 - c) Relação entre educação e trabalho
 - d) Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

EIXO 3 – TRABALHO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA CAPD DO IFG

4. Quais são as principais atribuições da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente no IFG? E com relação ao corpo docente, há algum trabalho realizado? A CAPD contribui de alguma forma para a formação continuada dos docentes da instituição?
5. Há dificuldades e limitações enfrentadas pela Equipe Pedagógica em suas ações cotidianas? Caso haja, cite algumas.
6. Como têm sido as relações da Equipe Pedagógica com os discentes, docentes, técnico-administrativos, pais e/ou responsáveis no dia a dia de trabalho?

EIXO 4 – CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA EPT

7. Para você, o que é ser Pedagogo no IFG? A comunidade acadêmica compreende o papel desse profissional para os processos didático-pedagógico-formativos?
8. Para você, qual a importância da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente para o IFG?
9. A proposta de Produto Educacional desta pesquisa versa sobre a construção de um Manual de Integração da CAPD. Você acredita que o mesmo poderá contribuir para a prática de trabalho do Pedagogo e dos demais servidores das CAPD's do IFG?

12 APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Questionário de Avaliação da Aplicação do Produto Educacional “Manual de Integração da CAPD”, vinculado à pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades”.

Prezado(a) Pedagogo(a),

Tendo em vista a Aplicação do Produto Educacional “Manual de Integração da CAPD”, vinculado à pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), realizada entre os meses de novembro de 2018 a janeiro de 2019, gostaríamos de convidá-los a avaliar a aplicabilidade do respectivo Produto Educacional na prática de trabalho do Pedagogo TAE, articulada aos demais servidores, nas CAPDs do IFG.

Sabe-se que o material textual supracitado tem como foco o trabalho desenvolvido pelos Pedagogos TAEs, através da análise de sua utilização na prática de trabalho dos servidores lotados nas CAPDs do IFG, e das contribuições do material para a estruturação e legitimação da prática didático-pedagógica dos profissionais inseridos nesses espaços. A sua participação é muito importante: Você preencherá este formulário, composto por quatro questões fechadas e uma questão aberta. Esta última será para que você apresente os elogios e as sugestões de melhorias, acréscimos, supressões e mudanças que achar necessário no Manual de Integração da CAPD.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Espera-se que o Manual de Integração da CAPD, o qual descreve de modo mais objetivo as principais características do IFG, da CAPD, do Pedagogo TAE e dos demais servidores, bem como as principais atividades desenvolvidas pelo setor, contribua para que docentes, discentes, técnico-administrativos, pais e/ou responsáveis, bem como a comunidade local, conheçam melhor a CAPD, os profissionais que compõe a equipe pedagógica e as contribuições do Pedagogo TAE para as atividades de orientação, mediação e acompanhamento dos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica do IFG. Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar pelo e-mail wallacegilvania@hotmail.com, ou pelo telefone (a cobrar) (62) 99353-8256.

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD

1) ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO IFG:

a) Campus de Lotação no IFG:

() Pedagogo(a) da CAPD – Campus Águas Lindas

() Pedagogo(a) da CAPD – Campus Anápolis

() Pedagogo(a) da CAPD – Campus Aparecida de Goiânia

- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Cidade de Goiás
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Formosa
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Goiânia
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Goiânia Oeste
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Inhumas
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Itumbiara
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Jataí
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Luziânia
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Senador Canedo
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Uruaçu
- Pedagogo(a) da CAPD – Campus Valparaíso

2) AVALIAÇÃO DO MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD:

a) O autor se preocupou com a clareza, a estética e o aspecto visual do Produto Educacional de modo a facilitar a leitura e utilização pelos usuários?

- Concordo totalmente
- Concordo na maior parte
- Discordo totalmente
- Discordo na maior parte

b) O Produto Educacional possui conteúdo adequado sobre o IFG, a CAPD, a equipe pedagógica e as atividades desenvolvidas?

- Concordo totalmente
- Concordo na maior parte
- Discordo totalmente
- Discordo na maior parte

c) Após o processo de Aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que o mesmo contribuirá para o desenvolvimento do trabalho pelo Pedagogo TAE e demais servidores das CAPDs do IFG?

- Concordo totalmente
- Concordo na maior parte
- Discordo totalmente
- Discordo na maior parte

d) Os formulários previstos no Manual de Integração da CAPD contribuirão para o registro das atividades cotidianas nas CAPDs do IFG?

- Concordo totalmente
- Concordo na maior parte
- Discordo totalmente
- Discordo na maior parte

3) ESPAÇO PARA ELOGIOS E SUGESTÕES DE MELHORIAS, INCLUSÕES, SUPRESSÕES E MUDANÇAS QUE JULGAR PERTINENTES PARA O MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD:

13 APÊNDICE D – MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD



MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD

Wallace Pereira Sant Ana



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WALLACE PEREIRA SANT ANA

MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD

Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado intitulada:
**O TRABALHO DO PEDAGOGO TAE NA COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO
DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ANÁPOLIS – GO

2019

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WALLACE PEREIRA SANT ANA

MANUAL DE INTEGRAÇÃO DA CAPD

Produto Educacional resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional intitulada O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação

Sublinha de pesquisa: História e memórias no contexto da EPT

Orientador: Prof. Dr. Glen César Lemos

ANÁPOLIS – GO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Ana, Wallace Pereira Sant.

Manual de Integração da CAPD / Wallace Pereira Sant Ana – Anápolis, IFG, 2019.
53 p.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Glen César Lemos.

Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, 2019.

S231m Bibliografia.

Anexos.

Apêndices.

1. Pedagogo – Trabalho Técnico Administrativo. 2. Pedagogo – Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente. 3. Instituto Federal de Goiás.

I. LEMOS, Glen César (orientador). II. Título.

CDD 371.007

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	184
2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.....	185
3 A COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE	188
3.1 Localizando a CAPD no Organograma Institucional.....	188
3.2 Composição da CAPD.....	189
3.3 Campos de Atuação das CAPDs do IFG.....	190
3.4 Ações Desenvolvidas pelas CAPDs do IFG.....	192
4 CONSELHO DE CLASSE.....	195
5 DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES.....	198
6 FÓRUM DE REPRESENTANTES DE TURMAS (FORT).....	200
7 ORIENTAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AO DOCENTE.....	201
8 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	203
9 FORMULÁRIOS PARA REGISTRO DE ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO.....	207
10 LINKS ÚTEIS.....	208
11 REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO I: RESOLUÇÃO Nº 027, DE 11 DE AGOSTO DE 2014.....	212
ANEXO II: INSTRUÇÃO NORMATIVA/PROEN Nº 02, DE 26 DE ABRIL DE 2016	218
APÊNDICE I: FICHA DE ORIENTAÇÃO E/OU ATENDIMENTO PEDAGÓGICO/PSICOPEDAGÓGICO AO DISCENTE.....	226
APÊNDICE II – FICHA DE ATENDIMENTO AO DOCENTE.....	227
APÊNDICE III – FICHA DE ATENDIMENTO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.	228
APÊNDICE IV – RELATÓRIO DE OCORRÊNCIA DISCIPLINAR.....	229
APÊNDICE V – FICHA DIAGNÓSTICO BIMESTRAL DE TURMA.....	230
APÊNDICE VI – ENCAMINHAMENTO DE DISCENTE(S) PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO.....	232
APÊNDICE VII – FICHA DE REGISTRO DE INTERVENÇÃO COLETIVA.....	233

APRESENTAÇÃO

Este Manual de Integração da CAPD é o Produto Educacional (PE) resultante da Dissertação de Mestrado intitulada *O Trabalho do Pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades*, do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

O referido manual tem como objetivo apresentar a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) do Instituto Federal de Goiás (IFG), e sua equipe pedagógica, composta em sua maioria por Pedagogos TAEs, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos e Assistentes de Aluno.

Descrever-se-á também as principais atividades desenvolvidas nesta coordenação, com o intuito de contribuir para que docentes, técnico-administrativos, discentes e comunidade em geral possam compreender e entender a CAPD como espaço de orientação e mediação pedagógica, de atendimento e acompanhamento didático-pedagógico das atividades de ensino e aprendizagem, etc.

O Manual de Integração da CAPD é composto por informações importantes sobre o IFG, a CAPD e as principais atribuições do setor, bem como de orientações sobre os direitos e deveres dos estudantes, do processo de avaliação da aprendizagem, de formulários para o registro das ações executadas pela CAPD, dentre outros.

Anápolis, abril de 2019.

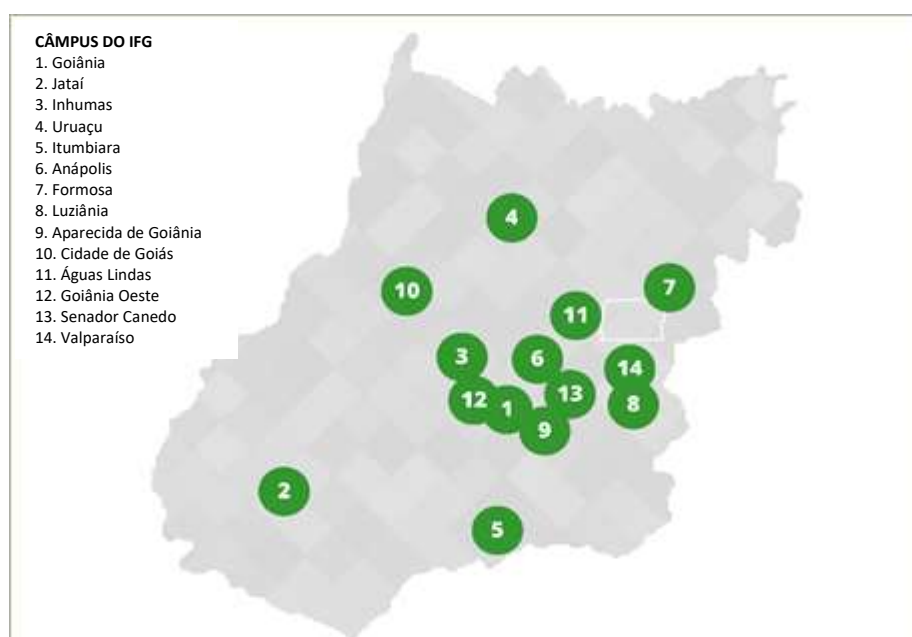
Wallace Pereira Sant Ana

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma das instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), regulamentada Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

É uma autarquia federal que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sendo equiparada às universidades federais. É responsável pela oferta de educação superior, básica e profissional, sendo pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional, técnica e tecnológica nas diferentes níveis e modalidades de ensino.

O IFG é composto por 14 Campus (Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso) e uma Reitoria, localizada em Goiânia, capital do estado.



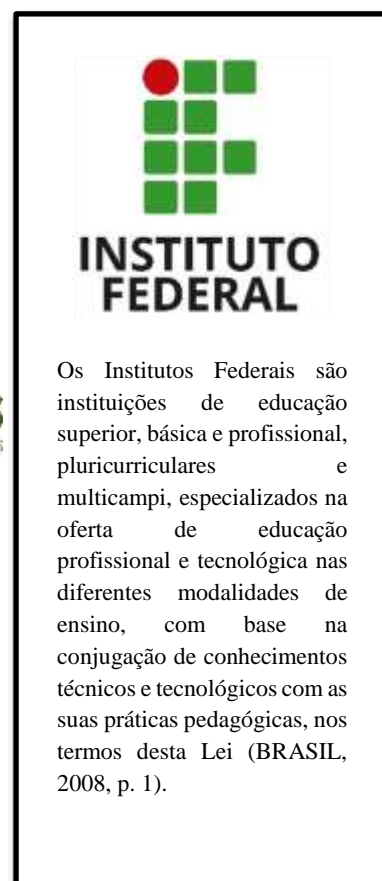
Fonte: Site do IFG.

O IFG oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), cursos de graduação e pós-graduação. Os cursos ofertados pelo IFG podem ser consultados no Guia de Cursos, na página http://cursos.ifg.edu.br/trilha_cursos.

GUIA DE CURSOS
navegue e conheça suas possibilidades

O IFG tem por finalidade a formação e qualificação de profissionais para atuar nos diversos setores da economia, como também a realização de pesquisas e a promoção do desenvolvimento tecnológico inovador de processos, produtos e serviços, articulando-se com os setores produtivos e com a sociedade, ofertando elementos para a educação continuada.

A história do IFG começou em 1909 com implantação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, com a oferta de ensino de ofícios. Em 1942, se transformou em Escola Técnica de Goiânia e em 1965 em Escola Técnica Federal de Goiás. Em 1999 foi Cefet-GO, que possibilitou a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CST).



A educação profissional em Goiás emergiu nesse contexto, mediante a criação, em 1910, da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, então capital do estado. O início do funcionamento da Escola ocorreu em 1913, segundo o aluno egresso Jorive de Oliveira Fleury (2013),⁷ com a oferta dos cursos de Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Sapataria e Marcenaria (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2015, p. 17).

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei n.11.892, que criou 38 Institutos Federais, [...] Essa lei instituiu a Rede Federal, no âmbito do Sistema Federal de IES, vinculada ao Ministério da Educação. Em termos formais, a função social das “novas” instituições foi mais uma vez ampliada, com as atribuições de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, e otimizar infraestrutura física, pessoal e recursos de gestão (BEZERRA; MACHADO; BARBOSA, 2016, p. 64).

O Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, bem como deu início ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que definiu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Esse decreto também determinou a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas, contexto no qual foi criada a Escola Técnica de Goiânia (ETG). (BARBOSA; OLIVEIRA JÚNIOR; BEZERRA; 2015, p. 156).

Em 22 de março de 1999, a ETFG transformou-se em Cefet/GO, passando a atuar no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos e de licenciaturas, bem como para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão (SANTOS et al, 2016, p. 245).

Com a Lei n. 3.552, em 1959, a instituição alcançou a condição de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, recebendo a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), em agosto de 1965 (Lei n° 4.759, de 20 de agosto de 1965) (Disponível em: <https://www.ifg.edu.br>).

A expansão da RFEPCT originou a criação de mais 12 campus no IFG que se juntaram aos Campus Goiânia e Jataí para a oferta de educação profissional, técnica e tecnológica, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Quadro 1: Ordem Cronológica de Implantação dos Câmpus do IFG

Câmpus	Ano de Criação/Implantação
Goiânia	1909 (Cidade de Goiás) 1942 (Transferência para Goiânia)
Jataí	1988
Inhumas	2007
Itumbiara	2008
Uruaçu	
Anápolis	2010
Formosa	
Luziânia	
Aparecida de Goiânia	2012
Cidade de Goiás	
Águas Lindas	2013
Goiânia Oeste	2014
Senador Canedo	
Valparaíso	

Fonte: (SILVA, 2016).

O IFG tem um papel fundamental para a formação técnica e profissional, bem como para a graduação e a pós-graduação. Ao ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, oferece aos adolescentes, jovens e trabalhadores possibilidades variadas para que possam adquirir condições necessárias para sua inserção histórico-social, com vistas a contribuir para a transformação dos indivíduos no estado de Goiás.

Portanto, a atuação no IFG em ações políticas, culturais e artísticas reafirmam sua identidade como instituição formadora de sujeitos críticos, contribuindo para a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, de profissionais qualificados e conscientes de seu fazer pedagógico-social.

A COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DISCENTE

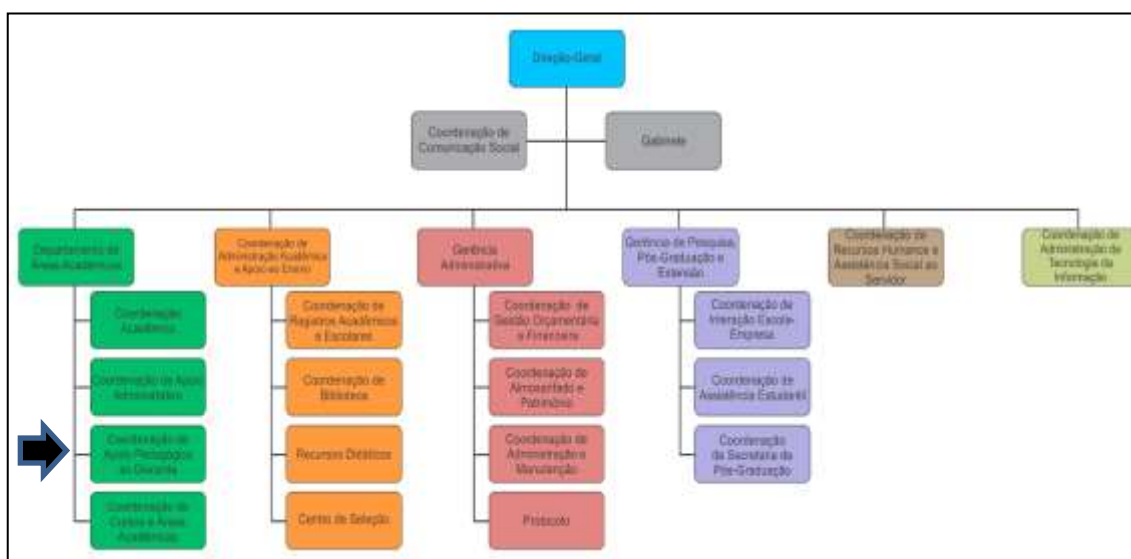
O IFG possui uma estrutura organizacional definida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se subdivide em instâncias (conselhos, diretorias, gerências e coordenações). Estas possuem, por sua vez, de acordo com a sua natureza e atribuições definidas em seu Regimento Geral, funções consultivas, deliberativas e administrativas.

A Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) é um dos setores que compõe a estrutura organizacional dos câmpus do IFG. É responsável pelo acompanhamento, orientação e apoio ao discente, bem como às solicitações de sua responsabilidade, visando contribuir para a formação integral dos estudantes.

3.1 LOCALIZANDO A CAPD NO ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL

O quadro 2 a seguir apresenta o organograma institucional do IFG, em que a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente é um setor subordinado ao DAA.

Quadro 2: Localização da CAPD no Organograma Institucional



Fonte: Adaptado de <https://www.ifg.edu.br/anapolis/estrutura-organizacional>

A CAPD realiza ações didático-pedagógicas de acompanhamento pedagógico para as turmas e alunos; atendimento aos pais ou responsáveis; mediação no processo de escolha dos representantes de turma; interlocutora das informações de interesse dos discentes; auxílio pedagógico nas reuniões de pais e professores; participação e assessoria nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; etc.

3.2 COMPOSIÇÃO DA CAPD

A equipe pedagógica e multiprofissional da CAPD é formada, em sua maioria, por Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos, Assistentes de Aluno e Tradutores-Interpretes de Libras que, atuando de forma integrada e colaborativa, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e para a construção de relações harmônicas entre os sujeitos inseridos nesses espaços, através de um fazer pedagógico de reflexão e construção coletiva das ações didático-pedagógicas.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CARGOS

PEDAGOGO-ÁREA

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

PSICÓLOGO-ÁREA

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

TRADUTOR – INTERPRETE DE LIBRAS

Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos de um idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

ASSISTENTE DE ALUNO

Assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares. Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3.3 CAMPOS DE ATUAÇÃO DAS CAPDs DO IFG

O *Pedagogo-Área*, bem como os demais servidores lotados nas CAPDs do IFG, exercem funções administrativas, pedagógicas e de pesquisa, relacionadas ao acompanhamento, assessoria, mediação e orientação aos estudantes.

As competências dos servidores que exercem suas atividades nas CAPDs estão previstas no Regimento Geral do IFG, documento onde está prescrito o detalhamento da estrutura organizacional do IFG, bem como as competências, atribuições e relações funcionais existentes no âmbito dos IFs.

As competências da CAPD estão descritas no Art. 188 do Regimento Geral do IFG:

Quadro 3: Competências da CAPD

Art. 188. Compete à Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente:

I. prestar apoio e realizar acompanhamento pedagógico das turmas e alunos do Departamento;

II. realizar o acompanhamento das turmas e alunos, quando da identificação de dificuldade de aprendizagem e adaptações;

III. prestar atendimento aos pais outros responsáveis pelos alunos junto à instituição;

IV. conduzir o processo de escolha dos representantes de turmas no âmbito dos cursos ofertados pelo Departamento;

V. acompanhar, no âmbito do Departamento, os programas de assistência estudantil estabelecidos pela política institucional para o cumprimento do papel social do IFG;

VI. participar do planejamento, coordenação e desenvolvimento das atividades de recepção e integração dos alunos, no início de cada semestre letivo;

VII. participar de programas e projetos de divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFG, junto à comunidade estudantil;

VIII. assessorar a Chefia do Departamento na organização, realização, registro das reuniões de pais e professores, destacando os respectivos encaminhamentos;

IX. sistematizar e desenvolver trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, o combate à violência nas suas diferentes formas, a preservação do ambiente, a promoção da cultura e dos valores societários;

X. coordenar, no âmbito do Departamento, as ações de divulgação das informações referentes à legislação acadêmica, aos programas institucionais voltados aos alunos, aos prazos previstos em calendário para a tramitação de pedidos de documentos, renovação de matrícula, abono de faltas, reposição de avaliações, e demais informações de interesse as turmas e alunos;

XI. responsabilizar-se pelo recebimento, distribuição e recolhimento dos livros didáticos junto às turmas e alunos;

XII. participar das reuniões com pais e professores, contribuindo com o Departamento no registro das intervenções, deliberações e respectivos encaminhamentos;

XIII. participar da elaboração do Plano de Gestão das Atividades e do Planejamento da Execução Orçamentária do Departamento de Áreas Acadêmicas para apresentação e aprovação do Conselho Departamental;

XIV. subsidiar a Chefia do departamento na elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas no âmbito do, ao final de cada exercício;
 XV. desenvolver outras atividades delegadas pela Chefia de Departamento.

Fonte: (REGIMENTO GERAL IFG, p. 80-81).

3.4 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS CAPDS DO IFG

A CAPD no IFG exerce suas ações baseando-se pelo seu Regimento Geral. As atividades são de cunho pedagógico, visando a integração das relações entre os sujeitos inseridos nos espaços internos e externos das instituições.

Mediação e acompanhamento pedagógico aos estudantes

- Prestar atendimento aos estudantes;
- Realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes;
- Contribuir na implementação de técnicas de Orientação de Estudos;
- Apoiar e orientar os estudantes durante sua trajetória acadêmica;
- Prestar apoio pedagógico aos coordenadores de curso no que diz respeito ao levantamento das principais dificuldades de aprendizagem/integração dos estudantes, bem como na proposição de possíveis soluções;
- Realizar o acompanhamento e a orientação, em conjunto com as Coordenações de Cursos, das situações disciplinares e cumprimento dos regulamentos institucionais.

Atendimento aos pais e/ou responsáveis

- Realizar atendimento aos pais e/ou responsáveis para acompanhamento da vida escolar dos estudantes, propondo possíveis soluções, quando necessárias;
- Manter os pais e/ou responsáveis informados no que se refere ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Condução do processo de escolha dos representantes de turma

- Conduzir o processo de escolha dos representantes de turma, registrando em ATA as ações realizadas;
- Orientar os estudantes representantes de turmas durante o período de representação, bem como acompanhar as ações dos diretórios estudantis ou acadêmicos;
- Constituir o Fórum de Representantes de Turmas (FORT).

Acompanhamento dos programas de assistência estudantil

- Encaminhar à Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) possíveis demandas dos alunos, no que se refere às dificuldades financeiras para permanência e êxito em seus cursos;
- Estimular os estudantes a procurar os programas sociais institucionais (assistência estudantil), incluindo ajuda psicopedagógica (se for o caso).

Participação nas atividades de recepção e integração dos alunos ingressantes

- Participar da Semana da Calourada, contribuindo na divulgação das ações e projetos oferecidos pelo IFG ao estudante, bem como nas atividades de acolhimento (diagnóstico, nivelamento, contato familiar inicial, acompanhamento regular).

Participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão

- Propor, acompanhar e participar dos projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- Acompanhar as atividades dos Projetos Integradores e Transdisciplinares, quando houver;
- Participar das comissões de criação e reformulação dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e de suas respectivas matrizes curriculares.

Participação e Assessoria nas reuniões de pais e professores

- Assessorar a Chefia de Departamento das Áreas Acadêmicas no Planejamento das Reuniões de Conselho de Classe e de Pais e Professores, bem como na participação da Equipe de Apoio pedagógico ao Discente nesses momentos, prestando o devido apoio pedagógico;

Importante!

Será assegurada a realização de, no mínimo 03 (três) reuniões de pais e professores por turma, a cada ano letivo, com a participação dos professores e coordenações do Departamento;

- Cabe ao Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas, com a ciência da Direção-Geral do campus, a convocação e condução das reuniões de pais;
- Nessa reunião além dos assuntos pertinentes conduzidos na reunião, ocorre-se a entrega dos boletins e os professores dispõem de um tempo para atender os pais e/ou responsáveis e informá-los do desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Sistematização e desenvolvimento de trabalhos e campanhas de prevenção contra o uso de drogas, o combate à violência, a prevenção do meio ambiente, a promoção da cultura e dos valores societários

- Propor ações conjuntas com órgãos federais, estaduais e municipais com vistas à realização de ações de prevenção contra o uso de drogas, o combate à violência, a prevenção do meio ambiente, etc;
- Buscar parcerias junto às instituições públicas e privadas, bem como às organizações não governamentais, para promoção de ações de prevenção da saúde, dos direitos humanos, do respeito à diversidade, etc.

Coordenação das ações de divulgação dos documentos acadêmicos e programas institucionais

- Propor ações de divulgação dos regulamentos acadêmicos e do Regulamento do Corpo Discente, bem como dos programas institucionais.

Participação na elaboração do Plano de Gestão e do Planejamento Orçamentário

- Participar da elaboração do Plano de Gestão e do Planejamento Orçamentário com vistas a contribuir para melhorias na organização e gestão do espaço pedagógico e na distribuição dos recursos financeiros às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Elaboração do Relatório Anual de Atividades desenvolvidas pela CAPD

- Elaborar anualmente o Relatório de Gestão, com vistas a apresentar as ações e atividades desenvolvidas pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente durante o ano letivo.

CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe no IFG é a instância colegiada responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É regulamentado pela Instrução Normativa/PROEN n° 02, de 26 de abril de 2016, fundamentando-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996). Possui o caráter consultivo e deliberativo, sendo uma instância de discussão, ação e revisão da prática educativa.

A Instrução Normativa/PROEN n° 02, de 26 de abril de 2016 estabelece os procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe nos câmpus do IFG, tendo em vista a discussão e elaboração de ações pedagógicas e diagnósticas, buscando assim alternativas para superar as dificuldades educacionais dos estudantes e colaborando para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 4: Composição do Conselho de Classe

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a. Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas;b. Coordenação Acadêmica;c. Coordenação do Curso;d. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e/ou representantes dessa Coordenação;e. Um representante da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, sendo ele pedagogo, psicólogo ou técnico em assuntos educacionais;f. Todos os professores da turma;g. Os representantes discentes da turma (um titular e um suplente);h. Um convidado representante da Coordenação de Assistência Estudantil;i. Dois convidados representantes dos pais dos discentes de cada turma, somente para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. |
|---|

Fonte: Instrução Normativa/PROEN 02/2016.

A Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) é representada no Conselho de Classe por um servidor *Pedagogo-Área*, *Psicólogo-Área* e/ou Técnico em Assuntos Educacionais. A CAPD tem como função acompanhar, juntamente com a Chefia de Departamento, o desenvolvimento das ações definidas no Conselho de Classe.

O Art. 6º da referida Instrução Normativa estabelece as competências dos representantes da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente no Conselho de Classe:

Quadro 5: Competências da CAPD no Conselho de Classe

- I. Levantar previamente os subsídios necessários referentes à turma, para que o Conselho de Classe exerça plenamente suas competências, em conjunto com o Coordenador Acadêmico e os Coordenadores de Curso.
- II. Apresentar o trabalho realizado pela Coordenação de Apoio ao Discente junto a comunidade escolar durante o bimestre;
- III. Fazer o acompanhamento dos educandos que o Conselho de Classe encaminhar para o atendimento especial;
- IV. Prestar apoio técnico pedagógico aos demais participantes do Conselho de Classe a fim de subsidiar as tomadas de decisão, nos termos dos Regulamentos Acadêmicos das modalidades educacionais;
- V. Manifestarem-se por meio de voto e voz.

Fonte: Instrução Normativa/PROEN 02/2016.

O Conselho de Classe no IFG instalar-se-á ordinariamente ao final de cada bimestre letivo, sendo o último além de observar as ações de acampamento pedagógico, deliberar sobre a aprovação e/ou reprovação. Também poderá ser instalado em caráter extraordinário quando houver necessidade de discutir questões que demandarem a apreciação colegiada.

A metodologia das sessões do Conselho de Classe no IFG ocorre da seguinte forma:

Quadro 6: Metodologia do Conselho de Classe no IFG

- I. Apresentação, pelos alunos, das observações feitas pelas turmas sobre o processo de ensino aprendizagem vivenciado durante o bimestre,

constando: dificuldades de aprendizagem em cada série e por componente curricular, das causas e das alternativas de solução;

II. Apresentação, pelos professores de cada turma, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, das causas dessas dificuldades e das alternativas de solução (com base na Ficha de Avaliação Discente para o Conselho de Classe);

III. Análise do rendimento acadêmico dos estudantes no bimestre por turma e por componente curricular (mapa de notas e frequência), que deverá ocorrer sem a presença dos discentes e dos representantes dos pais ou responsáveis;

IV. Discussão das alternativas de solução apresentadas pelos alunos, pais e professores;

V. Encaminhamentos de propostas.

VI. Votação.

Fonte: Instrução Normativa/PROEN 02/2016.

As análises feitas pelos professores e demais participantes quanto aos aspectos do desempenho escolar no Conselho de Classe no IFG deverão ser registradas em Ata por um servidor técnico-administrativo, designado pela Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas.



Consulte a IN/PROEN nº 02, de 26 de abril de 2016: Estabelece os procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe do IFG no site: www.ifg.edu.br > Ensino > Documentos > Notas Técnicas e Instruções Normativas.

DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES

No âmbito do IFG existem regulamentos e orientações normativas. A Resolução nº 027, de 11 de agosto de 2014 trata do regulamento do Corpo Discente. É neste documento institucional que estão previstos os direitos e responsabilidades do corpo discente, as proibições e impedimentos, as infrações e sanções disciplinares e do Processo Acadêmico Disciplinar (PAD).

O referido instrumento normativo, conforme disposto em seu Art. 1º, tem como objetivos:

Quadro 7: Objetivos do Regulamento do Corpo Discente do IFG

- I. Estabelecer e tornar público os princípios norteadores das relações institucionais do corpo discente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, entendendo este como o conjunto dos alunos e servidores, a estrutura física, patrimonial administrativa e de gestão, bem como a cultura acadêmica e de convívio social historicamente construídas.
- II. Fixar normas que resguardem a participação dos discentes nas instâncias e órgãos colegiados da Instituição.
- III. Explicitar os direitos e responsabilidades dos discentes nas ações programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão e no usufruto dos espaços e equipamentos colocados a disposição do processo ensino-aprendizagem.
- IV. Estabelecer procedimentos de acompanhamento acadêmico e disciplinar nos ambientes da Instituição, assegurando-se os princípios constitucionais, a inviolabilidade dos direitos individuais e a defesa da democracia nas relações interpessoais e coletivas.
- V. Constituir-se em um dos elementos da experiência formativa do educando no espaço de convívio social e acadêmico no âmbito do IFG, contribuindo para a formação cidadã dos discentes.

Fonte: Resolução IFG nº 027/2014.

O Processo Acadêmico Disciplinar (PAD) é um mecanismo que visa averiguar quando houver a ocorrência de possíveis infrações disciplinares

nos termos estabelecidos pelo regulamento. As fases do PAD estão previstas no Art. 11:

Quadro 8: Fases do PAD

I. INSTAURAÇÃO: é a expedição de Portaria do Reitor ou por delegação de competência, do Diretor Geral do Câmpus, constituindo a Comissão Disciplinar para apuração dos fatos.

II. INSTRUÇÃO: recolhimento, pela Comissão Disciplinar, dos documentos e relatos constantes do Relatório Disciplinar que comprovem a prática da infração e ouvido(s) o(s) aluno(s) diretamente envolvido(s) e testemunha(s), se for o caso.

III. INDICAÇÃO: conclusão, pela Comissão Disciplinar, sobre a existência ou não da infração cometida pelo(s) aluno(s) com a especificação dos fatos a ele imputados e das respectivas provas, com a clara informação se o aluno acusado pode ser responsabilizado ou não pela referida infração, sendo que na hipótese do aluno ser responsabilizado este passará à condição de indiciado, devendo a Comissão apontar qual foi a infração cometida e qual é a sanção a ser aplicada ao então indiciado.

IV. NOTIFICAÇÃO: comunicação e ciência do(s) discente(s) envolvido(s) para apresentar defesa escrita no prazo de 7 (sete) dias úteis.

VII. ANÁLISE: avaliação pela Comissão Disciplinar de todo o conteúdo do processo, inclusive da defesa apresentada pelos envolvidos, para confecção do relatório de conclusão quanto à responsabilidade do aluno pela infração ou infrações atribuídas e a indicação, se for o caso da sanção ou sanções a serem aplicadas.

VIII. TRÂMITE: encaminhamento do processo acadêmico disciplinar, com parecer e recomendações da Comissão Disciplinar, para análise e decisão final do Reitor ou por delegação de competência, do Diretor Geral do Câmpus.

IX. JULGAMENTO: o Reitor do IFG acatará as conclusões do relatório da Comissão Disciplinar salvo se contrárias às provas constantes do processo ou outras legais por ele apontadas podendo ainda, a seu critério, alterar a penalidade proposta.

Fonte: Resolução IFG n° 027/2014.

As demais informações relacionadas ao Regulamento do Corpo Discente do IFG podem ser consultadas no Anexo I deste manual ou através do site <https://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=1>.

FÓRUM DE REPRESENTANTES DE TURMAS (FORT)

O Fórum de Representantes de Turmas (FORT) é um órgão colegiado de representação estudantil, de caráter acadêmico, consultivo e propositivo, que visa assegurar a participação dos estudantes nas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de extensão da instituição, bem como nas ações de gestão previstas no Organograma Institucional, no Estatuto e Regimento do IFG.

O FORT é constituído a partir de um processo de escolha democrática de representação estudantil, que visa contribuir para a formação para o exercício da cidadania, as tomadas de decisão e de consciência política dos estudantes, etc.

O representante de turma exerce um papel de aproximação entre a turma e as demais instâncias institucionais, através da interação com a Gestão do Câmpus e da participação nas reuniões nos Conselhos de Classe, Departamental, de Câmpus, etc, atuando ativamente nos processos de tomada de decisões coletivas.

Enquanto membro do Fórum de Representantes de Turma, o representante também exerce a função de promover a participação e integração da turma nas atividades acadêmicas, como os eventos institucionais, palestras, visitas técnicas, etc.

Cabe ao FORT promover debates, palestras, campanhas e eventos educativos, sociais, científicos, técnicos, esportivos e culturais, assim como participar dos debates e da proposição dos Documentos Institucionais de Regulamentação Acadêmica dos Cursos e Áreas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão do IFG.

O Regimento do Fórum de Representantes de Turma do IFG – Campus Jataí pode ser consultado pelo link:

<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1274/Regimento%20do%20FORT%20-%20C3%A2mpus%20Jatai.pdf>

ORIENTAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AO DOCENTE

No Regimento Geral do IFG não está previsto a possibilidade de os servidores das CAPDs do IFG realizarem ações de mediação e orientação pedagógica ao docente, visto que, como a própria nomenclatura já expressa, é Coordenação de Apoio Pedagógico ao **Discente**.

A formação continuada tem sido uma das maiores necessidades para os IFs, tendo em vista o exercício docente de profissionais não licenciados em cursos técnicos, como também de profissionais licenciados sem experiência na área de educação.

Nesse sentido, a CAPD pode desenvolver ações de acompanhamento e mediação pedagógica ao docente. O *Pedagogo-Área* é um profissional que estimula a reflexão sobre a prática educativa, facilitando o processo comunicativo da comunidade escolar e contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As atividades de acompanhamento e mediação pedagógica ao docente podem ser realizadas pelas CAPDs e têm como objetivo subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, através de algumas ações e/ou estratégias:

Participação em reuniões de planejamento para orientações quanto a organização dos programas de ensino, pesquisa e extensão, no processo de avaliação da aprendizagem, bem como na elaboração e revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Analisar e emitir parecer pedagógico dos Planos de Ensino no que concerne à avaliação, metodologias, objetos, etc.

Participar da elaboração de instrumentos de avaliação institucional, dialogando com os docentes sobre sua prática pedagógica.

Assessorar as Coordenações de Curso no planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Fomentar e construir práticas pedagógicas inovadoras em parcerias com as coordenações de curso e docentes.

Desenvolver instrumentos de orientação pedagógica ao docente, como manuais, guias e formulários, contribuindo para a atuação conjunta no processo educativo.

Propor ações de Formação Continuada de Docentes, como cursos, oficinas, palestras, seminários, grupos de trabalho, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

O *Pedagogo-Área* é um servidor que possui formação em Licenciatura em Pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006), este profissional possui formação

[...] para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 02, grifo nosso).

Desse modo, os servidores das CAPDs, dentro de suas possibilidades e limites de atuação acadêmico-profissional, também têm legitimidade para atuar no desenvolvimento de ações de orientação e mediação pedagógica ao docente. O trabalho multidisciplinar deste setor é de fundamental importância para o equilíbrio harmônico nos espaços do IFG.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliar é uma ação complexa. No contexto educacional, a maioria dos professores utilizam a “prova” como principal instrumento de avaliar os estudantes: "Quero ver na prática o que vocês aprenderam". Esta é a PEDAGOGIA DO EXAME, que possui como característica principal a centralização nas provas e não ajuda na aprendizagem dos alunos.

A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO é uma ação necessária de reflexão, o que fará com que todos os envolvidos no processo educativo possam situá-la em um outro contexto pedagógico, ou seja, pensar na avaliação sob a perspectiva de uma pedagogia que esteja preocupada com a EDUCAÇÃO SOCIAL.

A AVALIAÇÃO na perspectiva MEDIADORA nos possibilita o desenvolvimento máximo possível, a partir de um permanente “vir a ser”, sem limites prévios, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Significa que a avaliação exige a observação individual de cada aluno, mesmo que as tarefas sejam coletivas.

No IFG, a avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral e na modalidade EJA estão regulamentados, respectivamente, pela Resolução nº 22, de 26 de dezembro de 2011, em seu Art. 28, 29 e 30, e pela Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017, em seus Art. 32 e 33.

Quadro 9: Avaliação da Aprendizagem nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral

Art. 28. O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei 9394/96.

Parágrafo Único. A avaliação como prática de avaliação processual tem caráter diagnóstico e destina-se a verificar se houve aprendizagem e apontar caminhos para o processo educativo.

Art. 29. Os cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio adotarão o sistema de avaliação de rendimento escolar de acordo com os seguintes princípios:

I - Serão realizadas em conformidade com os planos de ensino, contemplando os ementários, objetivos e conteúdos programáticos das disciplinas.

II - Os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser analisados em sala de aula.

III - As avaliações escritas deverão ser devolvidas ao aluno no bimestre letivo a que se referem.

IV - Os resultados das avaliações e frequência bimestrais deverão ser registrados nos diários de classe e divulgados ao aluno, observando-se os períodos de lançamento de notas no Sistema de Gestão Acadêmica.

Art. 30. A avaliação do processo ensino-aprendizagem e o acompanhamento do desempenho escolar dos discentes deverá contemplar:

I - A observação diária do desenvolvimento do aluno nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade).

II - A apreensão da capacidade de articulação entre teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, saberes historicamente construídos e saber escolar, demonstrada nos debates e arguições orais, exercícios em classe e extra-classe, individuais ou coletivos.

III - A autoavaliação.

Art. 31. Na **avaliação do rendimento escolar** para cada bimestre **deverão ser aplicados, no mínimo, 2 (dois) instrumentos de avaliação** tais como:

I - **Trabalhos individuais ou coletivos** (trabalhos de pesquisa, projetos, relatórios, seminários e outros).

II - **Provas escritas.**

§1º. Para fins de registro, cada uma das notas bimestrais terá um grau variando de 0 (zero) a 10 (dez) e deve ser resultante das múltiplas avaliações previamente estabelecidas no plano de ensino da disciplina.

§2º. As notas terão grau variando de 0 (zero) a 10 (dez), com apenas uma casa decimal.

§3º. O processo de avaliação de cada disciplina, assim como os mecanismos de verificação de aprendizagem, deverão ser planejados e informados aos discentes no início de cada período letivo.

Fonte: Resolução IFG nº 22/2011.

Quadro 10: Avaliação da Aprendizagem nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA

Art. 32. O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, assumindo, de forma integrada, no processo de ensino e aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Parágrafo Único. Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes serão considerados aspectos quali e quantitativos na:

I. Observação diária do desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade);

II. Realização de autoavaliação de professores e estudantes.

Art. 33. O processo de avaliação do rendimento escolar deve observar as seguintes diretrizes:

I. Estar de acordo com o PPC e respectivos Planos de Ensino da(s) disciplina(s);

II. Os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser dialogados com os estudantes, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem;

III. Os resultados das avaliações deverão ser registrados no diário da disciplina no Sistema de Gestão Acadêmica, e divulgados, observando-se os períodos estabelecidos no Calendário Acadêmico;

IV. A frequência dos estudantes deve ser registrada semanalmente no Sistema de Gestão Acadêmica;

V. Apreensão da capacidade de integração entre teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, saberes historicamente construídos e saber escolar, demonstrada nos debates e arguições orais, exercícios em classe e extraclasse, individuais ou coletivos;

VI. Utilização de instrumentos diversificados para avaliação do desempenho dos estudantes.

Parágrafo Único: No processo de avaliação da aprendizagem, poderão ser considerada(o)s: Práticas Profissionais Integradas; Disciplinas Temáticas; Projetos Integradores; Projetos de Ensino; Atividades Complementares; Visitas Técnicas; Estudos de Caso; Projetos de Pesquisa; Projetos de Extensão; dentre outras.

Art. 35. Na avaliação do rendimento escolar dos estudantes, adotar-se-á a forma de média semestral ou anual, de acordo com a organização curricular prevista no PPC.

§1º. Para a **aferição do rendimento escolar** no semestre **considerar-se-á, no mínimo, 03 (três) instrumentos diferentes de avaliação.**

§2º. Para fins de registro, as notas deverão variar de 0 (zero) a 10 (dez), resultantes do processo de avaliação da aprendizagem.

Fonte: Resolução CONSUP/IFG nº 008/2017.

FORMULÁRIOS PARA REGISTRO DE ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

O registro das ações desenvolvidas é importante para a legitimação das ações desenvolvidas em qualquer setor. No que se refere à Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, sabe-se que não há modelos padronizados regulamentados de formulários para o registro das atividades realizadas, sendo que cada Câmpus do IFG criou seus próprios mecanismos para a formalização e registro de suas ações.

O respectivo Manual de Integração da CAPD propõe, conseqüentemente, alguns formulários para registro e acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas pelas CAPDs, como as de atendimento a professores, pais e estudantes; de acompanhamento do desempenho dos estudantes, realizados bimestralmente pelos docentes;

Os arquivos se encontram em anexo ao respectivo manual:

Apêndice I – FICHA DE ORIENTAÇÃO E/OU ATENDIMENTO PEDAGÓGICO/PSICOPEDAGÓGICO AO DISCENTE

Apêndice II – FICHA DE ATENDIMENTO AO DOCENTE

Apêndice III – FICHA DE ATENDIMENTO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Apêndice IV – RELATÓRIO DE OCORRÊNCIA DISCIPLINAR

Apêndice V – FICHA DIAGNÓSTICO BIMESTRAL DE TURMA

Apêndice VI – ENCAMINHAMENTO DE DISCENTE(S) PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

Apêndice VII – FICHA DE REGISTRO DE INTERVENÇÃO COLETIVA

LINKS ÚTEIS

LEGISLAÇÃO ACADÊMICA DO IFG

- Regulamento do Corpo Docente: RESOLUÇÃO Nº 27, de 11/08/2014.
 - Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados: RESOLUÇÃO Nº 22, de 26/12/2011.
 - Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA): RESOLUÇÃO Nº 08, de 30/03/2017.
 - Regulamento Acadêmico dos Cursos de Graduação: RESOLUÇÃO Nº 19, de 26/12/2011.
- [...]

Link: <http://www.ifg.edu.br/proximos-eventos-campus-goiania/61-ifg/pro-reitorias/ensino/98-documentos?showall=&start=1>

NOTAS TÉCNICAS E INSTRUÇÕES NORMATIVAS PROEN

- IN/PROEN nº 01, de 26 de abril de 2016: Estabelece os procedimentos administrativos e pedagógicos para a dependência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFG.
 - IN/PROEN nº 02, de 26 de abril de 2016: Estabelecer os procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe do IFG.
 - IN/PROEN nº 03, de 05 de setembro de 2016: Regulamenta e normatiza os projetos de ensino no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG e dá outras providências.
 - IN/PROEN nº 01, 29 de maio de 2018 - Estabelece procedimentos para os lançamentos, manuseio e arquivamento dos diários do IFG.
- [...]

Link: <http://www.ifg.edu.br/proximos-eventos-campus-goiania/61-ifg/pro-reitorias/ensino/98-documentos?showall=&start=7>

LEGISLAÇÃO FEDERAL

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
 - Lei de criação dos Institutos Federais - Lei nº 11.982/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
 - Decreto nº 5.154 de 23/08/2004: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- [...]

Link: <http://www.ifg.edu.br/proximos-eventos-campus-goiania/61-ifg/pro-reitorias/ensino/98-documentos?showall=&start=2>

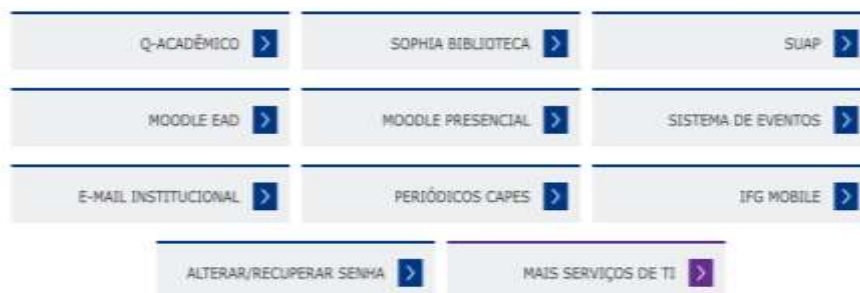
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFG

- Plano de Desenvolvimento Institucional
- Regimento Interno
- Estatuto
- Resoluções do Conselho Superior
- Portarias - Boletim de Serviço
- Portarias Normativas
- Relatórios de Gestão
- Políticas e normas de Segurança
- Plano Diretor de TI
- Plano de Dados Abertos
- Legislação Acadêmica
- Carta de Serviços ao Cidadão
- Logomarcas e documentos de identidade visual

Link: <http://www.ifg.edu.br/documentos>

ESPAÇO DO ALUNO

Sistemas e Serviços Online



Informações



Link: <http://www.ifg.edu.br/aluno>

REFERÊNCIAS

BARBOSA, W.; OLIVEIRA JÚNIOR, G. C.; BEZERRA, D. S. Marcos e datas da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. In: BARBOSA, Walmir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo**: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Goiânia: IFG, 2015. p. 145-192.

BEZERRA, Daniella de Souza; MACHADO, Flávia Pereira; BARBOSA, Walmir. De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000–2012). In: BARBOSA, Walmir (Org.). **O IFG no tempo presente**: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015). Goiânia: IFG, 2016.

BRASIL. **Resolução nº. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Fórum de Representantes de Turmas (FORT) do IFG – Câmpus Jataí**, 2014. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1274/Regimento%20do%20FORT%20-%20C3%A2mpus%20Jatai.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Regimento Geral do IFG**. Goiânia, 2015. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/123/regimento_122015.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução Nº 22, de 26 de dezembro de 2011**. Aprovar o regulamento acadêmico dos cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=1>. Acesso em: 19 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017**. Aprovar o Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=1>. Acesso em: 19 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução Nº 27, de 11 de agosto de 2014**. Dispõe sobre o regulamento do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível

em: <https://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=1>. Acesso em: 19 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Instrução Normativa/PROEN nº 02, de 26 de abril de 2016**. Estabelece os procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe nos câmpus do IFG. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=7>. Acesso em 19 nov. 2018.

MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. A.; BARBOSA, W. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990). In: BARBOSA, Walmir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo**: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Goiânia: IFG, 2015. p. 13-44.

SANTOS, Natalia de Paula. Identidade, memória e tombamento: novos olhares sobre o IFG. In: BARBOSA, Walmir (Org.). **O IFG no tempo presente**: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015). Goiânia: IFG, 2016. p. 213-236.

SILVA, S.C. Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. In: BARBOSA, Walmir (Org.). **O IFG no tempo presente**: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015). Goiânia: IFG, 2016. p. 99-120.

ANEXO I

RESOLUÇÃO Nº. 027 DE 11 DE AGOSTO DE 2014

Dispõe sobre o regulamento do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais e regimentais considerando a decisão, do Conselho Superior em reunião realizada no dia 31 de março de 2014 e, ainda, tendo como base legal a Lei nº. 11892, de 29 de dezembro de 2008, e o Estatuto do Instituto Federal de Goiás resolve:

Art. 1º. - Aprovar o Regulamento relativo ao do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, nos termos do documento em anexo.

Art. 2º. - Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 3º. - Revoga-se a Resolução Nº. 29 de 23 de dezembro de 2008 e quaisquer outras disposições internas em contrário.

Jerônimo Rodrigues da Silva
Presidente do Conselho Superior

REGULAMENTO DO CORPO DISCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 1º. O presente documento tem por objetivos:

I. Estabelecer e tornar público os princípios norteadores das relações institucionais do corpo discente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, entendendo este como o conjunto dos alunos e servidores, a estrutura física, patrimonial administrativa e de gestão, bem como a cultura acadêmica e de convívio social historicamente construídas.

II. Fixar normas que resguardem a participação dos discentes nas instâncias e órgãos colegiados da Instituição.

III. Explicitar os direitos e responsabilidades dos discentes nas ações programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão e no usufruto dos espaços e equipamentos colocados a disposição do processo ensino-aprendizagem.

IV. Estabelecer procedimentos de acompanhamento acadêmico e disciplinar nos ambientes da Instituição, assegurando-se os princípios constitucionais, a inviolabilidade dos direitos individuais e a defesa da democracia nas relações interpessoais e coletivas.

V. Constituir-se em um dos elementos da experiência formativa do educando no espaço de convívio social e acadêmico no âmbito do IFG, contribuindo para a formação cidadã dos discentes.

CAPÍTULO II DA CONSTITUIÇÃO DO CORPO DISCENTE

Art. 2º. O corpo discente do IFG é constituído pelos alunos regularmente matriculados nos cursos regulares da educação profissional técnica de nível médio e nos cursos superiores de graduação e pós-graduação, ofertados pela Instituição de forma presencial e não presencial.

Parágrafo Único. No que se referem às normas disciplinares constantes do presente regulamento estas se aplicam, ainda a todos os alunos com vínculo de matrícula esporádica com a Instituição.

CAPÍTULO III DOS DIREITOS E RESPONSABILIDADES DO CORPO DISCENTE

Art. 3º. Ao Corpo Discente serão assegurados os seguintes direitos:

I. Educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pela Instituição.

II. Igualdade de condições de acesso aos programas e projetos institucionais de ensino pesquisa e extensão, pautadas na transparência de critérios e objetivos e respeitando-se as ações voltadas para a inclusão social e a valorização do desempenho acadêmico.

- III. Igualdade de condições de acesso aos espaços e equipamentos de uso comum voltados para a melhoria do desempenho acadêmico institucional.
- IV. Garantia de acesso dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio aos livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.
- V. Apoio pedagógico e financeiro para a participação em atividades de caráter acadêmico, técnico, científico, cultural e esportivo promovidos pela Instituição, Interna ou externamente, nos termos estabelecidos pelos demais documentos da legislação acadêmica e de assistência estudantil do IFG.
- VI. Apoio pedagógico e financeiro visando a permanência e o êxito acadêmico, quando identificadas situações de vulnerabilidade social e, de maneira universal, por meio do atendimento da equipe de servidores, médicos, psicólogos, odontólogos, assistentes sociais e pedagogos além das ações de monitorias e estágios.
- VII. Espaço de convivência social e de integração acadêmica entre seus pares .
- VIII. Liberdade de organização e constituição das entidades de representação estudantil.
- IX. Participação nos órgãos colegiados e instâncias deliberativas da Instituição nos termos do estatuto e regimento interno do IFG.
- X. Participação no processo de eleição para Reitor e Diretor-Geral de Câmpus nos termos estabelecidos pela legislação vigente.
- XI. A interposição de recursos e o amplo direito de defesa em processos acadêmicos disciplinares.
- XII. O atendimento por parte dos docentes e dos demais servidores e coordenadores na orientação dos estudos e no repasse de informações sobre os procedimentos acadêmicos previstos pela legislação acadêmica.
- XIII. A ampla divulgação dos projetos de curso programas e disciplinas bem como dos critérios de avaliação adotados pela instituição e pelos docentes nas disciplinas.
- XIV. Atividades de reforço escolar e de recuperação de conteúdos e notas para os alunos dos cursos técnicos de nível médio da educação básica e a diversificação dos instrumentos e estratégias de avaliação em todos os níveis de ensino.
- XV. Acesso as informações sobre seu desempenho acadêmico de frequências e nota sem cada período letivo e a interposição de recursos para revisão de resultados obtidos, nos termos estabelecidos pelos regulamentos acadêmicos dos cursos.
- XVI. A ampla divulgação das datas e períodos de abertura das solicitações de matrícula e de renovação de matrícula nos cursos bem como das datas de realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – ENADE.
- XVII. A orientação e supervisão docente nas atividades de estágio curricular obrigatório e não obrigatório conforme previsto em lei (Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008) e na realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, conforme projeto de curso.
- XVIII. Em todo e qualquer processo administrativo do seu interesse, a garantia dos direitos previstos na Constituição Federal artigo 5º. caput e incisos II, XXXIII, XXXIV, LIII, LV, LVI, e LXXVIII e os direitos previstos no artigo 3º. da Lei nº. 9.784 de 29 de janeiro de 1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.
- XIX. Respeito à identidade e diversidade sexual para a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais Transexuais e Transgêneros (LGBTT), assegurando a igualdade de tratamento e liberdade de expressão de afetividade, tal como ocorre aos heterossexuais.
- XX. Reconhecimento e garantia da opção do nome social para estudantes transexuais e transgêneros em todos os documentos acadêmicos da Instituição, exceto para os documentos: Histórico Escolar Certificados e Diploma.
- Art. 4º.** Das responsabilidades do Corpo Discente:
- I. Responsabilizar-se, solidariamente com a Instituição pela defesa da qualidade e do caráter público e gratuito da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.
- II. Zelar pelo cumprimento das datas e procedimentos acadêmicos constantes do calendário acadêmico institucional e dos documentos da legislação acadêmica, incluindo-se os que integram o presente regulamento.
- III. Participar das atividades escolares com assiduidade e pontualidade frequentando no mínimo 75% das aulas dadas nas disciplinas cursadas em cada período letivo nos cursos presenciais, conforme legislação em vigor (Art. 24, inciso IV da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996).
- IV. Elaborar e protocolar relatórios de atividades e frequências quando da participação em programas de monitorias, projetos de iniciação científica e tecnológica iniciação a docência e outros conforme estabelecido em Edital próprio e na regulamentação interna aplicável.
- V. Colaborar para a preservação conservação higiene e manutenção dos ambientes físicos e do patrimônio material e cultural do IFG.

- VI. Conservar em bom estado de uso os livros didáticos recebidos a título de cessão temporária devolvendo-os ao final de cada ano letivo, conforme calendário acadêmico da Instituição.
- VII. Portar e utilizar de forma apropriada documento de identificação acadêmica e escolar, mantendo-o em bom estado de conservação.
- VIII. Responsabilizar-se pelo seu material e pertences individuais no interior da Instituição.
- IX. Respeitar e cumprir o horário de início e término das atividades acadêmica podendo haver tolerância apenas nos casos devidamente justificados.
- X. Comparecer, quando convocados, às reuniões de órgãos colegiados diretoria departamentos e coordenações, para conhecimento ou deliberação de seu interesse.
- XI. Portar-se de forma respeitosa durante a realização de atividades curriculares e extracurriculares, incluindo-se as atividades lúdicas promovidas pela Instituição ou pelas entidades estudantis em parceria com a Direção-Geral dos Câmpus do IFG.
- XII. Zelar pelo seu desempenho acadêmico nos cursos buscando a orientação e o acompanhamento docente e técnico do Departamento de Áreas Acadêmicas e dos demais setores da Instituição, no que couber.
- XIII. Participar do ciclo de avaliação dos estudantes da educação superior no ENADE comparecendo às provas nas datas estabelecidas, quando convocados.
- XIV. Manter atualizado todos os seus dados pessoais, incluindo os de endereço residencial e telefones de contato, junto ao setor de registro acadêmico e escolar do Câmpus.

CAPÍTULO IV **DAS PROIBIÇÕES E IMPEDIMENTOS**

Art. 5º. É vedado ao Corpo Discente:

- I. Promover, participar ou aplicar 'trote' ou qualquer ato que atente contra a integridade física, emocional, psicológica ou moral de colegas e servidores.
- II. Tratar de forma desrespeitosa aos servidores docentes e técnico-administrativos e aos outros alunos.
- III. Praticar quaisquer atos que caracterizem *bullying*, assim entendidos como atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um ou mais alunos, causando dor e angústia sendo executados dentro de uma relação desigual de poder atos que possam forçar a vítima a um isolamento social, através de intimidação, ridicularização ou qualquer outro ato discriminatório.
- IV. Participar das aulas e outras atividades curriculares ou de representação da Instituição em eventos acadêmicos científicos, técnicos culturais e esportivos sem a regularização do vínculo de matrícula com a Instituição.
- V. Apropriar-se ou alterar documentos acadêmicos ou outros documentos oficiais de domínio da Instituição.
- VI. Retirar de qualquer espaço, sem autorização dos responsáveis, documentos livros equipamentos, bens ou parte deles pertencentes ao patrimônio da Instituição ou de terceiros assim como apropriar-se de trabalhos acadêmicos sem a citação ou referência da fonte (Lei 9.610/98).
- VII. Utilizar equipamentos da Instituição em atividades alheias as de ensino, pesquisa ou extensão.
- VIII. Interromper as atividades acadêmica a qualquer pretexto sem autorização, por escrito, da Chefia dos Departamentos de Áreas Acadêmicas responsáveis pela oferta dos cursos ou da Direção-Geral do Câmpus.
- IX. Utilizar aparelho celular microcomputadores e outros aparelhos eletrônicos e sonoros afins alheios às atividades acadêmicas durante a realização das aulas ou demais atividades curriculares.
- X. Facilitar a entrada aos ambientes da Instituição de pessoas alheias as atividades acadêmicas ou aos trabalhos e serviços prestados pela Instituição, por meio do repasse de documentos de identificação institucionais ou pelo acolhimento, sem comunicação prévia dos servidores docentes ou técnicos responsáveis pelos setores ou a Gerência de Administração.
- XI. Utilizar-se dos sistemas de comunicação em rede virtual para assediar e/ou denegrir a pessoa ou o trabalho de servidores docentes e técnicos ou a outros discentes da Instituição.
- XII. Provocar danos materiais ao patrimônio público do IFG.
- XIII. Portar armas de qualquer tipo e materiais inflamáveis de toda natureza ou instrumentos que representem perigo para si ou para a comunidade nas dependências da Instituição.
- XIV. Portar, fazer uso, facilitar a entrada ou repassar a outrem bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas e entorpecentes nas dependências da Instituição e imediações, nos termos da lei nº. 11.343 de 23 de agosto de 2006.
- XV. Realizar ou participar de jogos, brincadeiras rodas de música dança ou de eventos culturais e esportivos sem o assentimento da Direção-Geral do câmpus, em local e horário que comprometam o desenvolvimento das atividades acadêmica e administrativas da Instituição.
- XVI. Realizar ou participar de jogos de azar nas dependências da Instituição.
- XVII. Exercer atividades comerciais, religiosas, político-partidárias ou de propaganda no âmbito do IFG, excetuando-se os casos e situações devidamente autorizadas pela Direção-Geral do Câmpus.

XVIII. Fumar nas dependências do IFG, conforme estabelece o Art. 2º. §1º., da Lei 9.294 de 1996.

XIX. Utilizar-se de pessoas ou meios ilícitos para auferir frequência, nota ou conceito.

CAPÍTULO V DAS INFRAÇÕES DISCIPLINARES

Art. 6º. O aluno responderá administrativamente no âmbito do IFG, por atos de infração as normas disciplinares constantes do presente regulamento.

Art. 7º. O aluno poderá acionar administrativamente a Instituição para assegurar o atendimento aos direitos do artigo 3º. deste regulamento, bem como os trâmites legais para a condução de processos acadêmicos disciplinares e o estabelecimento de sanções, conforme Lei nº. 9.784 de 29 de janeiro de 1999 que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

Art. 8º. A não observância e atendimento aos incisos constantes do artigo 4º. deste regulamento, implicarão em prejuízo a vida acadêmica, a penalidades previstas nos regulamentos acadêmicos dos cursos e demais documentos da legislação acadêmica e no comprometimento da participação estudantil junto aos órgãos e instâncias colegiadas do IFG.

Art. 9º. Serão consideradas infrações disciplinares o não acatamento de um ou mais dos incisos constantes do Artigo 5º. do presente regulamento, devidamente apurados, inicialmente em Relatório Disciplinar e posteriormente em Processo Acadêmico Disciplinar – PAD, quando for o caso.

§1º. É responsabilidade da comunidade acadêmica, servidores e alunos dos Câmpus da Instituição zelarem pelo respeito e civilidade no convívio social e pelo bom atendimento e acolhimento da comunidade interna e externa, comunicando os atos de infração disciplinar às Chefias imediatas dos setores da Instituição e, na impossibilidade, diretamente à Direção-Geral do Câmpus.

§2º. Cabe às Chefias dos Departamentos de Áreas Acadêmica dos Câmpus, com a colaboração das Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente, o levantamento inicial dos fatos de infração disciplinar envolvendo os discentes e a elaboração de respectivo Relatório Disciplinar.

§ 3º. O Relatório Disciplinar deverá ser encaminhado à Direção-Geral do Câmpus e ensejará a abertura de Processo Acadêmico Disciplinar, quando comprovada a existência de ato de infração disciplinar.

§4º. O Relatório Disciplinar deverá sempre anteceder a abertura de Processo Acadêmico Disciplinar, sendo o primeiro documento a instruí-lo.

CAPÍTULO VI DO PROCESSO ACADÊMICO DISCIPLINAR

Art. 10 Cabe a Direção-Geral do Câmpus, deliberar sobre a solicitação de instauração de Processo Acadêmico Disciplinar junto à Reitoria do IFG com base na análise do Relatório Disciplinar encaminhado pela Chefia dos Departamentos de Áreas Acadêmica.

§ 1º. O Processo Acadêmico Disciplinar deverá ser solicitado quando restar clara a ocorrência de infração disciplinar nos termos estabelecidos pelo presente regulamento.

§ 2º. Para a instauração de Processo Acadêmico Disciplinar será nomeada, por portaria do Reitor, Comissão Disciplinar constituída de 03 (três) servidores entre docentes e técnico-administrativos, sendo 01 (um) necessariamente indicado dentre os servidores da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do(s) Departamento(s) de Áreas Acadêmica envolvido(s).

§ 3º. O Processo Acadêmico Disciplinar deverá sempre ser instruído com uma cópia deste Regulamento.

§ 4º. Ao critério do Reitor, poderá ser delegada competência aos Diretores Gerais dos Câmpus para a instauração de Processos Acadêmicos Disciplinares e eventuais aplicações de sanções disciplinares.

Art. 11 O Processo Acadêmico Disciplinar compreenderá as seguintes fases:

I. INSTAURAÇÃO: é a expedição de Portaria do Reitor ou por delegação de competência, do Diretor Geral do Câmpus, constituindo a Comissão Disciplinar para apuração dos fatos.

II. INSTRUÇÃO: recolhimento, pela Comissão Disciplinar, dos documentos e relatos constantes do Relatório Disciplinar que comprovem a prática da infração e ouvido(s) o(s) aluno(s) diretamente envolvido(s) e testemunha(s), se for o caso.

III. INDICAÇÃO: conclusão, pela Comissão Disciplinar, sobre a existência ou não da infração cometida pelo(s) aluno(s) com a especificação dos fatos a ele imputados e das respectivas provas, com a clara informação se o aluno acusado pode ser responsabilizado ou não pela referida infração, sendo que na hipótese do aluno ser responsabilizado este passará à condição de indiciado, devendo a Comissão apontar qual foi à infração cometida e qual é a sanção a ser aplicada ao então indiciado.

IV. NOTIFICAÇÃO: comunicação e ciência do(s) discente(s) envolvido(s) para apresentar defesa escrita no prazo de 7 (sete) dias úteis.

VII. ANÁLISE: avaliação pela Comissão Disciplinar de todo o conteúdo do processo, inclusive da defesa apresentada pelos envolvidos, para confecção do relatório de conclusão quanto à responsabilidade do aluno pela infração ou infrações atribuídas e a indicação, se for o caso da sanção ou sanções a serem aplicadas.

VIII. TRÂMITE: encaminhamento do processo acadêmico disciplinar, com parecer e recomendações da Comissão Disciplinar, para análise e decisão final do Reitor ou por delegação de competência, do Diretor Geral do Câmpus.

IX. JULGAMENTO: o Reitor do IFG acatará as conclusões do relatório da Comissão Disciplinar salvo se contrárias às provas constantes do processo ou outras legais por ele apontadas podendo ainda, a seu critério, alterar a penalidade proposta.

§1º. O Reitor ou, por delegação de competência, o Diretor Geral do Câmpus Poderá valer-se de pronunciamento da Procuradoria Federal do IFG acerca da tramitação e dos procedimentos processuais adotados pela Comissão disciplinar antes de emitir seu julgamento.

§2º. Na notificação ao discente a Comissão Disciplinar apresentará o documento ao aluno em duas vias e deverá solicitar a ciência do mesmo advertindo acerca da(s) infração(ões) a(s) qual(ais) está sendo responsabilizado(a) e da(s) possível(eis) sanção(ões) a ser(em) aplicada(s) por meio da assinatura do mesmo ou seu responsável quando menor de idade.

§3º. A segunda via da notificação com a ciência do discente ou seu responsável ou ainda, seu procurador legalmente constituído, deverá ser juntada ao processo.

§4º. No caso da Comissão concluir que as provas colhidas nos autos na fase de instrução não são suficientes para se levar à conclusão de que houve responsabilidade do(a) aluno(a) na prática a ser apurada deverá encerrar a instrução do processo com a afirmação de que não houve responsabilidade do(s) aluno(s) e elaborar Exposição de Motivos, a ser encaminhada ao Magnífico Reitor, ou por delegação de competência, ao Diretor Geral do Câmpus, justificando as suas razões e apontando os elementos que atenuaram ou anularam qualquer possibilidade de aplicação de sanção ao (à) aluno(a), sugerindo o arquivamento do processo.

Art. 12 O prazo para conclusão do Processo Acadêmico Disciplinar é de 30 (trinta) dias contados da publicação da Portaria de constituição da Comissão Disciplinar, admitida a sua prorrogação por igual prazo quando as circunstâncias o exigirem.

Parágrafo Único. No caso da Comissão designada não cumprir o prazo previsto no caput deverá ser instaurada nova Comissão, que poderá utilizar todos os fatos e documentos colhidos pela Comissão anterior nos seus trabalhos de apuração.

Art. 13 É assegurado ao discente o direito de acompanhar o processo disciplinar pessoalmente, se for maior de idade, por representação de seu responsável quando menor de idade ou procurador legalmente constituído.

Parágrafo Único. Também é assegurado ao discente, seu representante legal e/ou procurador legalmente constituído, acompanhar todas as fases do Processo Administrativo Disciplinar, devendo ser informado pela Comissão de todos os atos que serão procedidos, com antecedência mínima de três dias, para que possa(am) acompanhá-los.

Art. 14 No caso de necessidade de depoimento de testemunhas esse deverá ser reduzido a termo no processo disciplinar não sendo lícito trazê-lo por escrito.

Art. 15 O aluno que estiver respondendo Processo Acadêmico Disciplinar fica impedido de solicitar trancamento de matrícula transferência ou participar de colação de grau, somente podendo fazê-lo após a conclusão do processo e o cumprimento da penalidade, quando for o caso.

Parágrafo Único. Para os fins previstos no caput deste artigo, a Comissão Disciplinar deverá informar ao Setor Competente sobre a abertura do Processo Acadêmico Disciplinar, com a designação do(s) nome(s) do(s) aluno(s) seu(s) curso(s) e turma(s).

CAPÍTULO VII DAS SANÇÕES DISCIPLINARES

Art. 16 O Processo Acadêmico Disciplinar poderá resultar na aplicação de sanção disciplinar por ato do Reitor do IFG ou por delegação de competência do Diretor Geral do Câmpus.

§1 São sanções disciplinares, com gravidade crescente:

I. Advertência escrita,

II. Suspensão,

III. Desligamento da Instituição,

Art. 17 Em atendimento ao que prevê o Artigo 5º., Inciso LV da Constituição Federal, nenhuma sanção disciplinar poderá ser aplicada sem que seja assegurado ao aluno o direito a ampla defesa e o contraditório.

Art. 18 Na aplicação das sanções disciplinares levar-se-á em consideração a gravidade da infração cometida os danos que dela provierem para colegas servidores e Instituição as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os antecedentes do aluno.

Art. 19 A sanção disciplinar de advertência escrita será aplicada quando comprovado que o aluno deliberadamente incorreu em infração disciplinar envolvendo um ou mais dos incisos constantes do Artigo 5º. do presente regulamento devidamente apurados por meio de Processo Acadêmico Disciplinar.

Parágrafo Único. . A advertência escrita se aplica ao discente que pela primeira vez tiver evidenciada a responsabilidade pessoal e coletiva em ato de infração disciplinar nos termos do presente regulamento, apurada em processo acadêmico disciplinar, resguardado amplo direito de defesa e o contraditório.

Art. 20 A sanção de suspensão após regular Processo Acadêmico Disciplinar não poderá exceder a 15 (quinze) dias e será aplicada no caso de reincidência de ato de infração disciplinar com aplicação de sanção de advertência escrita.

§1º. Caberá à Comissão Disciplinar majorar os dias de suspensão a serem aplicados, entre 1 (um) dia a 15 (quinze) dias e recomenda-los à autoridade competente para aplicar a sanção, com base em critérios que possam atenuar ou agravar a conduta do aluno.

§2º. A sanção de suspensão implicará no afastamento do discente de todas as atividades de ensino pesquisa e extensão durante todo o período em que perdurar a punição.

Art. 21 A sanção de desligamento da Instituição após regular Processo Acadêmico Disciplinar será aplicada no caso de reincidência de sanção disciplinar com aplicação de sanção de suspensão.

Art. 22 As sanções disciplinares serão estabelecidas por meio de Portaria do Reitor ou por delegação de competência, do Diretor Geral do Câmpus e deverão ser assentadas na pasta individual do aluno.

Art. 23 Nas infrações disciplinares que implicarem em danos ao patrimônio público, quando comprovada sua autoria, após regular processo de apuração dos fatos, o discente, ou seu responsável, terá a obrigação de reparar integralmente os danos causados.

Art. 24 A aplicação das sanções de advertência escrita, suspensão ou desligamento da Instituição, após regular apuração em Processo Acadêmico Disciplinar, é de competência exclusiva do Reitor do IFG, em consonância com o que prevê o Artigo 18, Inciso IX, do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Instituição criada nos termos da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Parágrafo Único. Desde que não haja óbice no Regimento Geral do IFG ou em outras normas de escalão superior, o Reitor poderá, ao seu critério, delegar competência aos Diretores Gerais dos Câmpus para instaurarem Processo Acadêmico Disciplinar e aplicar eventuais sanções disciplinares aos alunos.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 25 O presente Regulamento entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 26 Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos no âmbito do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão do IFG.

Jerônimo Rodrigues da Silva
Presidente do Conselho Superior

ANEXO II

INSTRUÇÃO NORMATIVA/PROEN Nº 02, DE 26 DE ABRIL DE 2016

A PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO no uso de suas atribuições legais e regimentais, resolve:

Estabelecer os procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe nos câmpus do IFG.

DAS FINALIDADES

Art. 1º O Conselho de Classe no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é uma instância colegiada responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Possui o caráter consultivo e deliberativo, sendo uma instância de discussão, ação e revisão da prática educativa.

Art. 2º O Conselho de Classe a partir de ações pedagógicas diagnósticas e da busca de alternativas para superar as dificuldades educacionais dos alunos, tem por objetivo colaborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. São suas atribuições principais:

I. Analisar dados referentes ao desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem; da relação professor-aluno; do relacionamento entre os próprios alunos;

II. Sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas, após cada bimestre ou semestre acadêmico;

III. Verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógica educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com os documentos que embasam a Instituição de ensino;

IV. Deliberar sobre a aprovação ou a retenção do educando, quando ao término do ano/semestre letivo, a média for

inferior a nota mínima ou a frequência inferior a 75% das aulas ministradas para aprovação;

V. Discutir e apresentar sugestões que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas;

VI. Definir e encaminhar ações que visem à adequação das metodologias de ensino e práticas de ensino, bem como ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no projeto pedagógico do curso, quando houver dificuldade dos alunos nas práticas educativas;

VII. Propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino, estudos e avaliação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o atendimento das especificidades dos alunos e das turmas;

VIII. Fazer encaminhamentos de propostas visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

IX. Observar, discutir e propor ações pedagógicas para o atendimento de assuntos específicos de cada turma.

DA ORGANIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES

Art. 3º O Conselho de Classe funciona por meio de sessões correspondentes aos cursos, por modalidade e forma, com a seguinte composição, para cada sessão:

- a. Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas;
- b. Coordenação Acadêmica;
- c. Coordenação do Curso;
- d. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e/ou representantes dessa Coordenação;
- e. Um representante da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, sendo ele pedagogo, psicólogo ou técnico em assuntos educacionais;
- f. Todos os professores da turma;
- g. Os representantes discentes da turma (um titular e um suplente);
- h. Um convidado representante da Coordenação de Assistência Estudantil;
- i. Dois convidados representantes dos pais dos discentes de cada turma, somente para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

§ 1º É assegurado ao discente representante de turma dos cursos anuais, o direito de participar dos Conselhos de Classe do 1º, 2º e 3º bimestres, e ao discente representante de turma dos cursos semestrais o direito de participar do Conselho de Classe do 1º semestre. Essa participação é restrita ao momento de avaliação global da turma.

§2º É assegurado aos representantes dos pais a participação nos Conselhos de Classe do 1º, 2º e 3º bimestres, estando restrita ao momento de avaliação global da turma.

§3º O Conselho de Classe contará com subsídios da Coordenação de Apoio ao Ensino para a sua instalação, tais como, planilhas com os resultados de cada componente curricular (notas e frequências), relação de justificativas de falta para apreciação e relação dos alunos em situação de trancamento, dispensa ou desistência.

§4º A participação de representantes de outras instâncias não previstas neste regulamento, deverá ser solicitada à presidência do Conselho de Classe, que a submeterá à aprovação dos conselheiros por maioria simples.

Art. 4º Compete ao Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas:

- I. Presidir as atividades do Conselho de Classe;
- II. Convocar os professores e definir o horário das reuniões, observando o calendário do ano em curso.
- III. Analisar, previamente à reunião, conjuntamente com a equipe pedagógica, com a Coordenação Acadêmica, a Coordenação de Apoio ao Discente e às Coordenações de Cursos, os resultados de aprendizagem dos alunos a cada bimestre ou semestre;
- IV. Identificar questões relevantes destacadas pela equipe pedagógica e pelos professores a fim de assegurar condições para a realização do trabalho pedagógico com qualidade;
- V. Garantir e acompanhar, em conjunto com a Coordenação Acadêmica, a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e as Coordenações de Curso o desenvolvimento das ações definidas no Conselho de Classe;
- VI. Exercer o direito de voz e voto.

Art. 5º São atribuições da Coordenação Acadêmica e das Coordenações de Cursos:

I. Levantar previamente os subsídios necessários referentes às turmas, para que o Conselho de Classe exerça plenamente suas competências em conjunto com o a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente.

II. Coordenar reuniões prévias com os professores, com o objetivo de sistematizar e analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como as possíveis causas e alternativas de solução;

III. Garantir e acompanhar, em conjunto com a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e a Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas o desenvolvimento das ações definidas no Conselho de Classe;

IV. A Coordenação Acadêmica presidirá o Conselho de Classe quando da ausência do Chefe de Departamento;

V. Exercer o direito de voz e voto.

Art. 6º Compete aos representantes da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente:

I. Levantar previamente os subsídios necessários referentes à turma, para que o Conselho de Classe exerça plenamente suas competências, em conjunto com o Coordenador Acadêmico e os Coordenadores de Curso.

II. Apresentar o trabalho realizado pela Coordenação de Apoio ao Discente junto a comunidade escolar durante o bimestre;

III. Fazer o acompanhamento dos educandos que o Conselho de Classe encaminhar para o atendimento especial;

IV. Prestar apoio técnico pedagógico aos demais participantes do Conselho de Classe a fim de subsidiar as tomadas de decisão, nos termos dos Regulamentos Acadêmicos das modalidades educacionais;

V. Manifestarem-se por meio de voto e voz.

Art. 7º Compete aos professores de cada turma:

I. Registrar e entregar os resultados de avaliação e de frequência das turmas nos períodos estabelecidos em calendário acadêmico;

II. Proceder à análise do desempenho da turma e dos alunos, de acordo com os seguintes aspectos: o nível de participação e de interesse nas atividades escolares; o aproveitamento escolar global e o aproveitamento por componente curricular.

III. Opinar sobre as questões que demandem parecer do Conselho de Classe, manifestando-se com voz e voto;

IV. Indicar dificuldades de ordem administrativa, técnica e/ou pedagógica encontradas para a realização do seu trabalho, apresentando propostas de soluções;

V. Apresentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as suas causas e alternativas de soluções, por meio do preenchimento da Ficha de Avaliação Discente, indicando os alunos e/ou as turmas com necessidade de acompanhamento pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e pela Assistência Estudantil;

VI. Contribuir para a avaliação global do processo pedagógico desenvolvido no IFG;

§ 1º É obrigatória a presença de todos os professores da(s) turma(s).

§ 2º Caberá ao Conselho deliberar sobre quaisquer decisões relacionadas com a situação escolar do educando, seja recuperação, aprovação ou reprovação.

Art. 8º São atribuições dos representantes dos discentes:

I. Apresentar a auto-avaliação da turma em relação ao processo ensino-aprendizagem;

II. Apresentar, com criticidade, as dificuldades e as reivindicações, conforme levantamento feito junto aos colegas de turma, propondo alternativas de soluções;

III. Ouvir e registrar por escrito a avaliação realizada pelos professores da turma para repasse aos demais discentes.

IV. Requerer informações, providências e esclarecimentos;

V. Acolher as orientações e/ou recomendações provenientes das sessões.

VI. Informar aos seus pares as decisões tomadas em reuniões;

VII. Exercer o direito de voz.

Art. 9º Compete aos representantes da Coordenação de Assistência Estudantil - CAE:

I. Apresentar em conjunto com a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente o trabalho de acompanhamento realizado, bem como fornecer dados para subsidiar as tomadas de decisão nos termos dos Regulamentos das Políticas de Assistência Estudantil;

II. Fazer o acompanhamento dos educandos encaminhados pelo Conselho de Classe;

III. Manifestar-se por meio de voz.

Art. 10 São atribuições dos representantes de pais dos discentes:

I. Apresentar e discutir as dificuldades a fim de propor alternativas de soluções;

II. Requerer informações, providências e esclarecimentos;

III. Acolher as orientações e/ou recomendações provenientes das sessões;

IV. Informar aos seus pares as decisões tomadas em reuniões.

Art. 11 O Conselho de Classe será secretariado por um servidor técnico-administrativo do Departamento de Áreas Acadêmicas indicado pela presidência do Conselho de Classe. A ele compete:

I. Registrar em Ata do Conselho de Classe as análises feitas pelos professores da turma quanto aos aspectos do desempenho escolar previstos no artigo 1º desta nota.

II. Auxiliar o presidente do Conselho e a equipe pedagógica na elaboração dos relatórios dos Conselhos de Classe conforme rege o artigo 5º, incisos I e VII, desta nota.

DA INSTALAÇÃO DOS CONSELHOS DE CLASSE

Art 12 O Conselho de Classe de cada turma instalar-se-á em caráter ordinário ou extraordinário, independentemente do número de participantes.

I. O conselho de classe instalar-se-á em caráter ordinário ao final de cada bimestre letivo, sendo que o conselho do último bimestre deverá observar, além do acompanhamento didático pedagógico, os aspectos de aprovação ou reprovação.

II. O Conselho de Classe instalar-se-á em caráter extraordinário quando quaisquer questões demandarem a apreciação colegiada.

Art. 13 Poderá haver convocação para a instalação extraordinária de Conselho de Classe como prerrogativa única e intransferível da Chefia do Departamento de Áreas Acadêmicas.

DA METODOLOGIA DE FUNCIONAMENTO

Art. 14 Nas sessões do Conselho de Classe, aplica-se a seguinte metodologia:

I. Apresentação, pelos alunos, das observações feitas pelas turmas sobre o processo de ensino aprendizagem vivenciado durante o bimestre, constando: dificuldades de aprendizagem em cada série e por componente curricular, das causas e das alternativas de solução;

II. Apresentação, pelos professores de cada turma, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, das causas dessas dificuldades e das alternativas de solução (com base na Ficha de Avaliação Discente para o Conselho de Classe);

III. Análise do rendimento acadêmico dos estudantes no bimestre por turma e por componente curricular (mapa de notas e frequência), que deverá ocorrer sem a presença dos discentes e dos representantes dos pais ou responsáveis;

IV. Discussão das alternativas de solução apresentadas pelos alunos, pais e professores;

V. Encaminhamentos de propostas.

VI. Votação

Parágrafo único: Qualquer caso extraordinário a estes critérios deverá ser avaliado pelo Conselho de Classe, considerando a anuência de 2/3 (dois terços) dos conselheiros presentes.

Art. 15 Em caso de aprovação do estudante pelo Conselho de Classe Final, a Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino ou a Gerência de Apoio Acadêmico e Assuntos Estudantis deverá registrar as notas no sistema acadêmico.

Art. 16 As alterações definidas pelo Conselho de Classe deverão constar em ata, sendo arquivadas na Coordenação de Apoio ao Discente ou Coordenação Acadêmica.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

17. As questões não contempladas nesta norma serão resolvidas pelo Conselho Departamental, ouvidas as instâncias superiores quando necessário.



ADRIANA DOS REIS FERREIRA
PRESIDENTE

APÊNDICE II**FICHA DE ATENDIMENTO AO DOCENTE**

Docente: _____
Turma/Curso: _____
Data: ____/____/____ **Horário:** _____

Descrição do Atendimento:

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Servidor(a) da CAPD

Assinatura do(a) Docente

APÊNDICE IV

RELATÓRIO DE OCORRÊNCIA DISCIPLINAR

Discente: _____

Turma/Curso: _____

Data da Ocorrência: ____/____/____ **Horário:** _____

Conforme RESOLUÇÃO Nº. 027 DE 11 DE AGOSTO DE 2014, que dispõe sobre o regulamento do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, quanto aos direitos, deveres, infrações e responsabilidades dos/as estudantes.

Infração Disciplinar:

- () Atos que atentem contra a integridade física, emocional, psicológica ou moral de colegas e servidores;
- () Tratou de forma desrespeitosa servidores docentes e técnico-administrativos e outros alunos;
- () Prática de quaisquer atos que caracterizem bullying e/ou violência moral ou psicológica;
- () Utilizou equipamentos da Instituição em atividades alheias as de ensino, pesquisa ou extensão;
- () Utilizou aparelho celular, computadores e/ou outros aparelhos eletrônicos para fins alheios às atividades acadêmicas durante a realização das aulas ou demais atividades curriculares;
- () Facilitou a entrada aos ambientes da Instituição de pessoas alheias as atividades acadêmica ou aos trabalhos e serviços prestados pela Instituição;
- () Utilizou dos sistemas de comunicação em rede virtual para assediar e/ou denegrir a pessoa ou o trabalho de servidores docentes e técnicos ou a outros discentes da Instituição;
- () Provocou danos materiais ao patrimônio público do IFG;
- () Portou, fez uso ou facilitou a entrada ou repasse a outrem de bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas e/ou entorpecentes nas dependências da Instituição e imediações, nos termos da lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006;
- () Realizou ou participou de jogos, brincadeiras, rodas de música, dança ou de eventos culturais e esportivos sem o assentimento da Direção-Geral do câmpus, em local e horário que comprometam o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas da Instituição;
- () Exerceu atividades comerciais, religiosas, político-partidárias ou de propaganda no âmbito do IFG;
- () Fumou nas dependências do IFG, conforme estabelece o Art. 2º. §1º., da Lei 9.294 de 1996;
- () Utilizou-se de pessoas ou meios ilícitos para auferir frequência, nota ou conceito;
- () Outra situação. Especifique. _____

Considerações e/ou comentários:

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Servidor(a) da CAPD

Assinatura do(a) Docente

APÊNDICE V

FICHA DIAGNÓSTICO BIMESTRAL DE TURMA

Preenchida pelo Docente (Para o Conselho de Classe)

Docente: _____

Disciplina: _____

Turma/Curso: _____

Bimestre: () 1º Bim. () 2º Bim. () 3º Bim. () 4º Bim.

1) Avaliação geral da turma?

a) Pontos positivos:

b) Pontos que precisam ser melhorados:

2) Estudantes que não obtiveram desempenho satisfatório no bimestre:

Nome do Aluno	Motivo

3) Estudantes que se destacaram no bimestre:

Nome do Aluno	Motivo

4) Sugestão de ações que podem ser desenvolvidas pelo docente e/ou pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e/ou Coordenação de Curso para melhoria dos problemas apresentados?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

5) Quais são os estudantes que possuem índice alto de faltas em suas aulas?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6) Espaço para registro de outras observações que achar necessário:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Docente

APÊNDICE VII

FICHA DE REGISTRO DE INTERVENÇÃO COLETIVA

Turma/Curso: _____

Data: ____/____/____ Horário: _____ Local: _____

Foi Solicitada por: _____

Justificativa da Solicitação:

Considerações e encaminhamentos da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente:

Data: ____/____/____

Assinatura dos(as) Servidores(as) da CAPD_____
Assinatura do(a) Docente