



INSTITUTO FEDERAL
AMAZONAS



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS-IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO-PPGI
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-DIPESP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-PROFEPT

MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE

**O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PLANO DE
ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

Manaus-AM

2019

MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE

**O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PLANO DE
ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Soraya Farias Aquino.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica.

Manaus-AM

2019



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE

O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Soraya Farias Aquino.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 06 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Soraya Farias Aquino – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues - Membro Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM



INSTITUTO FEDERAL

Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE

PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Soraya Farias Aquino.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 06 de dezembro 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Soraya Farias Aquino – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues - Membro Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V181p Valle, Maria Raimunda Lima.
O pedagogo na educação profissional e tecnológica: plano de atividade pedagógica. / Maria Raimunda Lima Valle. – Manaus, 2019.
188 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Farias Aquino.

1. Educação profissional. 2. Pedagogia. 3. Plano de atividade pedagógica. I. Aquino, Soraya Farias. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

O louvor, e a glória, e a sabedoria, e as ações de graças,
e a honra, e o poder, e a força sejam dadas ao nosso Deus!

AGRADECIMENTOS

À Deus toda a minha gratidão pela vida, saúde e por me proporcionar a oportunidade de realizar um sonho, e principalmente, por suas misericórdias que se renovam a cada dia.

Aos meus pais, Francisco de Souza Lima (*in memoriam*) e Auristela de Araújo Lima (*in memoriam*), pelas oportunidades de estudos que não lhes fora possível, pelo trabalho, sustento e esperança, pelo exemplo de vida e por sonharem os meus sonhos.

À minha irmã primogênita, Gislaine, pelo exemplo nos estudos e na vida profissional e a todos os meus treze irmãos Lourival, Valdir, Jorge, Maria Cristina, Maria Gisélia, Francisco Antônio, Paulo, Maria Madalena, Pedro Américo, Maria Glória, Maria Inês e Maria da Graça que juntos sobrevivemos às vicissitudes da vida, cuidando um dos outros.

À minha querida família, ao meu esposo Paulo Judson, pela família que construímos juntos, pelo seu carinho e cuidado, pelo companheirismo e amizade, por sua compreensão e incentivo em todas as fases do Mestrado.

Aos meus filhos, Rafael Judson, Paulo Henrique e Gabriel Víctor, pelo respeito e amizade que construímos juntos ao longo da vida e me fizeram acreditar que valeu a pena aguardar o momento propício para voltar aos estudos.

À minha querida amiga, Antônia Evanete, com quem divido ao longo de vinte e seis anos os meus afazeres de mãe, dona de casa e profissional, sem sua ajuda, cuidado e carinho não seria possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Soraya Farias Aquino, por me ajudar a trilhar o caminho com determinação e liberdade, e acima de tudo, por sua compreensão nos momentos mais difíceis da minha vida durante o mestrado.

À coordenadora do PROFEPT, Prof^ª Dr^ª Deuzilene Marques Salazar, que de igual forma me transmitiu segurança e me encorajou a prosseguir diante das dificuldades que surgiram.

À minha banca de qualificação e avaliação final da dissertação de mestrado, Prof^ª Dr^ª Ana Lucena, Prof^ª Dr^ª Deuzilene Salazar, Prof^ª Dr^ª Socorro Nóbrega e Prof^ª. Dr^ª Soraya Aquino, pelas contribuições significativas que serviram de condução e realização deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado que juntamente comigo desbravaram um caminho novo e desconhecido, enfrentando desafios ora coletivos, ora solitários e por isso merecem todo o meu respeito e amizade.

Aos professores do mestrado, principalmente, às professoras Dr^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza, Dr^a Soraya Farias Aquino, Dr^a Maria Francisca Moraes de Lima, Dr^a Deuzilene Marques Salazar e aos professores Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto e Dr. Daniel Nascimento e Silva, em nome dos quais reverencio os demais docentes do PROFEPT em Rede.

Aos colegas pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes do Instituto Federal do Amazonas-IFAM, *Campus* Manaus Centro-CMC que aceitaram o convite e participaram voluntariamente da nossa pesquisa com entusiasmo, seriedade e compromisso aos quais dedico este trabalho e peço minhas sinceras desculpas por omitir os seus nomes nesta dedicatória em razão da ética e protocolo de pesquisa.

À equipe gestora do IFAM e do *Campus* Manaus Centro pela infraestrutura e apoio. Ao Reitor Prof. MSc. Venâncio Castelo Branco, por seu incentivo e empenho em busca de formação continuada aos servidores. À Prof^a MSc. Maria Stela de Vasconcelos Melo, pelos ensinamentos, incentivo e apoio durante a minha trajetória na instituição. Ao Prof^o Dr. Edson Valente Chaves pelo incentivo e apoio como chefe do DQA e, atualmente, como Diretor Geral do IFAM-CMC.

A todos os colegas do Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos pelo incentivo e apoio recebido e, principalmente, aos colegas técnico-administrativos que supriram a nossa ausência durante as aulas e trabalhos acadêmicos do mestrado. Ao meu amigo Clóvis Felipe dos Santos Jobim (*in memoriam*) e à Cristiane Rodrigues de Freitas, companheira de profissão e colega de turma do mestrado.

Aos amigos Ariel Santiago de Queiroz pelo projeto gráfico do produto educacional da dissertação, Jefferson da Silva Cunha pela ajuda com as transcrições das entrevistas e Ronison Oliveira da Silva pelo incentivo na produção e publicação de trabalhos científicos.

A todos que direta e indiretamente contribuíram de formas diferenciadas com este trabalho de pesquisa, incentivando, colaborando e acreditando na sua relevância para a Educação Profissional e Tecnológica e como contribuição formativa aos profissionais que nela labutam.

Esteja sobre todos nós a graça do Senhor nosso Deus! Que Deus confirme sobre nós as obras das nossas mãos!

TEMPO PARA TUDO

Para tudo há um tempo determinado;
Há um tempo para toda atividade debaixo dos céus:
Tempo para nascer e tempo para morrer;
Tempo para plantar e tempo para arrancar o que se plantou;
Tempo para matar e tempo para curar;
Tempo para derrubar e tempo para construir;
Tempo para chorar e tempo para rir;
Tempo para lamentar e tempo para dançar;
Tempo para jogar fora pedras e tempo para ajuntar pedras;
Tempo para abraçar e tempo para evitar os abraços;
Tempo para procurar e tempo para dar por perdido;
Tempo para guardar e tempo para jogar fora;
Tempo para rasgar e tempo para costurar;
Tempo para ficar calado e tempo para falar;
Tempo para amar e tempo para odiar;
Tempo para guerra e tempo para paz.

Eclesiastes 3.1-8

RESUMO

A atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica constituiu o objeto de estudo deste processo investigativo. O trabalho está inserido na linha de pesquisa Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo geral é compreender a atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Instituto Federal do Amazonas, especificamente, no *Campus* Manaus Centro. Os objetivos específicos foram identificar as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nos departamentos acadêmicos do IFAM–CMC, analisar as atividades pedagógicas frente aos desafios da EPT, e sistematizar um Plano de Atividade Pedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade visando ações contextualizadas e integradoras. O processo investigativo teve como enfoque a Pesquisa Qualitativa e a abordagem Dialética Materialista Histórica, definindo-se a Pesquisa-Ação como proposta metodológica com a finalidade de investigar a própria práxis dos e com os pedagogos no contexto da EPT. Os instrumentos e técnicas utilizados foram a observação, o questionário *on line* e as entrevistas coletivas por meio das rodas de conversa com a participação de dez servidores ativos, sendo sete pedagogos, dois técnicos em assuntos educacionais e um docente, todos atuando nos departamentos e setores acadêmicos do IFAM-CMC e exercendo o cargo ou a função pedagógica. O tratamento e a interpretação dos dados foram realizados com base na análise da AC (Análise de Conteúdo) de Bardin. O resultado da pesquisa apresentou as limitações do trabalho pedagógico em relação às condições das estruturas administrativas e suas formas organizacionais e as possibilidades de superação através de ações pedagógicas integradoras, além da necessidade de promoção de processos formativos desses profissionais visando contribuições para a EPT. O produto educacional da pesquisa culminou com a sistematização coletiva de um Plano de Atividade Pedagógica a ser desenvolvido de forma participativa e colaborativa pelos pedagogos e a comunidade escolar e propõe relevantes contribuições para a formação humana integral e melhoria das práticas de ensino nos Ifs.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogo. Pedagogia. Plano de Atividade Pedagógica.

ABSTRACT

The pedagogue's activity in Professional and Technological Education constitutes the object of study of this investigative process. The work is inserted in the research line Management and Organization of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, whose goal is to understand the pedagogue's activity in the Professional and Technological Education, in the context of the Federal Institute of Amazonas, specifically, in the Manaus Center *Campus*. The specific objectives were to identify the activities developed by pedagogues in the academic departments of IFAM-CMC, analyze pedagogical activities in front of the challenges of EPT, and systematize a pedagogical activity plan from the perspective of History-Cultural Theory and Activity Theory, aiming at contextualized and integrative actions. The investigative process focused on the Qualitative Research and the Historical Materialistic Dialectics approach, defining the Research-Action as the methodological proposal in order to investigate its praxis of the and with the pedagogues in the context of EPT. The instruments and techniques used were the observation, the *online* questionnaire and the collective interviews through the conversation circles with the participation of ten active servants, where seven were pedagogues, two were technicians in educational matters and one was a teacher, all working in the departments and academic sectors of the IFAM-CMC and performing the position or pedagogical function. The treatment and interpretation of the data were performed based on Bardin's analysis of CA (Content Analysis). The results of the research presented the limitations of pedagogical work in relation to the conditions of administrative structures and their organizational forms and the possibilities of overcoming through integrative pedagogical actions, in addition of the need to promote formative processes of these professionals aiming contributions to EPT. The educational result of the research culminated in the collective systematization of a pedagogical activity planned to be developed in a participatory and collaborative way by pedagogues and the school community and proposes relevant contributions to integral human formation and improvement of teaching practices in the Ifs.

KEY-WORD: Professional and Technological Education. Pedagogue. Pedagogy. Pedagogical Activity Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos Participantes da Pesquisa	68
Quadro 2- Artigos e Dissertações Relacionadas com a Temática Pedagogo, Institutos Federais e Educação Profissional e Tecnológica	69
Quadro 3- Demonstrativo das Dificuldades e Facilidades da Pesquisa em Relação aos Participantes	75
Quadro 4- Influência da Experiência Docente na Atividade do Pedagogo	78
Quadro 5- Atividades Pedagógicas Desenvolvidas nos Setores de Lotação	79
Quadro 6- Dificuldades no Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas	80
Quadro 7- Percepção da Atividade do Pedagogo no IFAM-CMC	81
Quadro 8- Concepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica	82
Quadro 9- Contribuições do Pedagogo nos Institutos Federais	83
Quadro 10- Representação das Atividades das Rodas de Conversa	88
Quadro 11- Avaliação dos Participantes em Relação ao Grupo de Estudo e Grupo de Trabalho	95
Quadro 12- Representação do Setor Pedagógico na Estrutura Institucional dos <i>campi</i> do IFAM	112
Quadro 13- Demonstrativo dos Documentos pela Busca do Termo “Pedagogo Pedagógica” na Organização Didática do IFAM	120
Quadro 14- Demonstrativo dos Documentos pela Busca do Termo “Equipe Pedagógica” na Organização Didática do IFAM	121
Quadro 15- Unidades de Registro1: Atividades e Atribuições do Trabalho Pedagógico	124
Quadro 16- Unidades de Registro 2: Formação Inicial e Continuada do Pedagógico	126
Quadro 17- Unidades de Registro 3: Plano de Atividades Pedagógicas	127
Quadro 18- Categorias Iniciais	130
Quadro 19- Categorias Intermediárias	131
Quadro 20- Categorias Finais	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ciclo Básico da Pesquisa-Ação	65
Figura 2 Marco Referencial do Plano de Atividades Pedagógicas	89
Figura 3 Procedimentos Metodológicos	101
Figura 4 Tratamento e Análise dos Dados	104
Figura 5 Processo de Análise dos Resultados dos Dados	123
Figura 6 Bases das Atividades Pedagógicas (Produto Educacional)	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAP-CTA	Apoio Pedagógico do <i>Campus</i> Tabatinga
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCO	<i>Campus</i> Coari
CEFET-AM	Centro Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEIRU	<i>Campus</i> Eirunepé
CHUM	<i>Campus</i> Humaitá
CITA	<i>Campus</i> Itacoatiara
CLAB	<i>Campus</i> Lábrea
CMA	<i>Campus</i> Maués
CMC	<i>Campus</i> Manaus Centro
CMDI	<i>Campus</i> Manaus Distrito Industrial
CMPU	<i>Campus</i> Manacapuru
CMZL	<i>Campus</i> Manaus Zona Leste
CNCTNM	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNCR	Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia
COE	Coordenação de Orientação Educacional
COSUP	Coordenação de Supervisão Pedagógica
COTEP	Coordenação Técnico-Pedagógica
CPA	<i>Campus</i> Parintins
CPRF	<i>Campus</i> Presidente Figueiredo
CSGC	<i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira
CTA	<i>Campus</i> Tabatinga
CTFF	<i>Campus</i> Tefé
DAEF	Departamento de Educação Básica e Formação de Professores
DAIC	Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação
DAINFRA	Departamento Acadêmico de Infraestrutura
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPE-CLAB	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão do <i>Campus</i> Lábrea
DIPESP	Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação

DIREN-CMC	Diretoria de Ensino do <i>Campus</i> Manaus Centro
DPI	Departamento Acadêmico de Produção Industrial
DQA	Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAM	Escola Técnica Federal do Amazonas
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFs	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico
PAP	Plano de Atividades Pedagógicas
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Rede Federal
STP-CLAB	Setor Técnico Pedagógico do <i>Campus</i> Lábrea
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PEDAGOGO: PEDAGOGIA, FORMAÇÃO E ATIVIDADE	31
1.1 Breve Reflexão sobre o que é Pedagogia	31
1.2 Formação do Licenciado em Pedagogia	38
1.3 Pedagogia: Identidade, Perspectivas e Atividades	48
1.3.1 A Atividade do Pedagogo na Perspectiva na Teoria Histórico-Cultural da Atividade	51
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
2.1 O Caminho de Mão Dupla: a Pesquisa Qualitativa e a Dialética Materialista Histórica	58
2.2 O Transporte: a Pesquisa-Ação	62
2.3 O Panorama e os Viajantes: Contexto da Investigação e os Participantes da Pesquisa	66
2.4 Paradas e Abastecimento: Desenvolvimento da Pesquisa	69
2.4.1 A Partida: Explorando o Caminho (Perfil e Diagnóstico)	73
2.4.2 Primeira Parada: Refazendo o Caminho (Diagnóstico)	85
2.4.3 Segunda Parada: Escolhendo a Direção (Planejamento)	89
2.4.4 Terceira Parada: Pavimentando a Estrada (Implementação 1)	92
2.4.5 Quarta Parada: Avaliando o Percurso (Avaliação 1)	93
2.4.6 Quinta Parada: Atravessando a Ponte (Implementação 2)	94
2.4.7 Sexta Parada: Avaliando o Percurso Novamente (Avaliação 2)	94
2.5 As Malas e Apetrechos: Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	96
2.6 Os Registros E Fotografias: Análise dos Dados	101
3 A CHEGADA: CONHECENDO O DESTINO (resultados e discussões)	105
3.1 O Pedagogo no IFAM – CMC: Resgate de uma Trajetória	105
3.2 O Panorama do Lugar da Atividade do Pedagogo no IFAM	111
3.3 Ponto de Chegada: a Hospedagem	121
3.4 Categoria 1- Limites e Possibilidades da Atividade Pedagógica na EPT	134
3.5 Categoria 2 - Processo de Formação de Pedagogos e Docentes na EPT	138
3.6 Categoria 3 - Sistematização e Implementação do Plano de Atividades Pedagógicas	141
4 LEMBRANÇAS DA VIAGEM (Produto Educacional)	145
4.1 Apresentação	146
4.2 O Pedagogo no Institutos Federais	147

4.3 Atividade Pedagógica	147
4.4 O Planejamento e o Plano	148
4.4.1 O Planejamento	148
4.4.2 O Plano	149
4.5 Os Fundamentos do Plano de Atividade Pedagógica	151
4.6 Os Fundamentos Legais da Atividade Pedagógica	152
4.7 Diretrizes da Atividade do Pedagogo	152
4.7.1 Base I: Atividade Pedagógica Técnica Normativa	153
4.7.2 Base II: Atividade Pedagógica com os Docentes	154
4.7.3 Base III: Atividade Pedagógica com os Discentes	155
4.7.4 Base IV: Atividade Pedagógica com os Comunidade	156
4.8 Atividade de Integração e Execução	157
4.9 Elementos do Plano	159
4.10 O Registro	160
4.11 A Avaliação	160
AS IMPRESSÕES DA VIAGEM (considerações finais)	161
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
Apêndice – A: Carta de Anuência	173
Apêndice – B: Termo de Consentimento e Livre e Esclarecimento	174
Apêndice – C: Consentimento Pós-Infomação	177
Apêndice – D: Questionário Perfil dos Participantes da Pesquisa	178
Apêndice – E: Roteiro da Entrevista da 1ª Roda de Conversa	181
Apêndice – F: Roteiro da Entrevista da 2ª Roda de Conversa	182
Apêndice – G: Roteiro da Entrevista da 3ª Roda de Conversa	184
Apêndice – H: Roteiro da Entrevista da 4ª Roda de Conversa	185

INTRODUÇÃO

Quando analisamos a dinâmica das relações interpessoais no espaço escolar e a divisão social do trabalho pedagógico, observamos que cada instituição de ensino, além do quadro docente e discente, conta também com uma equipe mínima composta por técnico-administrativos em diversas áreas do conhecimento para “dar o suporte” às ações acadêmicas e aos processos de gestão educacional como atividades meio para as quais justificam suas existências e funções no âmbito dos sistemas de ensino público ou privado.

Pela própria natureza da função da escola, ela se constitui em “uma organização sistêmica aberta”, composta de um “conjunto de elementos” que representam os recursos humanos com seus respectivos papéis, sua infraestrutura física, sua cultura organizacional etc. “que interagem e se influenciam mutuamente”. Esse conjunto de relacionamento ocorre na “forma de troca de influências no contexto em que se insere”. No ambiente educacional se encontra, também, o modelo da divisão do trabalho “por especializações de funções” decorrentes dos avanços da tecnologia industrial (LÜCK, 2013, p. 9, 11).

Na gestão do processo de organização administrativa e pedagógica das instituições federais de ensino que desenvolvem a Educação Profissional e Tecnológica - EPT, compondo a equipe de profissionais não docentes da educação, encontram-se no ambiente escolar os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais que desenvolvem suas atividades diretamente relacionadas com os alunos, professores, coordenadores de cursos, pais e a comunidade em geral. Mas para cada realidade e cultura institucional, essas representações se apresentam diferentemente com base na sua estrutura organizacional e modelo de gestão.

Uma vez inserido nesse espaço formal e informal de educação profissional, o pedagogo precisa de elementos instrumentais e didáticos em que possa pautar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, este empreendimento investigativo sobre a atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva de construção de um Plano de Atividade Pedagógico (PAP), emerge da nossa percepção da ausência desse dispositivo, não somente como elemento instrumental, mas como um mecanismo para reflexão coletiva da práxis, para implantação de grupo de estudo e grupo de trabalho visando a realização sistemática de um planejamento participativo e democrático, uma vez que este recurso pode servir como ponto de partida em busca de integração das ações interdisciplinares dos pedagogos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro (IFAM-CMC).

Como membro constitutivo da “equipe pedagógica”¹ - não sei se podemos assim chamar atualmente de equipe pedagógica por questão semântica, ou seja, pelo significado imaginário do que se compreende por equipe pedagógica - muito nos incomodou e continua nos incomodando a forma fragmentada e burocrática como vem sendo desenvolvido o trabalho dos pedagogos nas diretorias e departamentos acadêmicos do IFAM–CMC.

Isto posto, a questão não é tão somente compreendermos esse fenômeno, ou tampouco produzirmos um produto educacional como proposta avaliativa do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede-PROFEPT. Os motivos têm suas origens em bases mais profundas, nascem do âmago do nosso ser. Por um tempo considerável nos sentimos desvalorizados e perdidos no emaranhado e complexo sistema IFAM e seu processo de institucionalização. Dito de outra forma, tem um significado vital para além da pesquisa de mestrado. Trata-se de uma necessidade urgente por mudanças e melhorias da qualidade do trabalho pedagógico nesta instituição de ensino profissional e tecnológico.

Para uma justificativa mais aproximada do que se pretende querer, faz-se necessário conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Durante a década de 1990 até 2000, por meio da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP) que hospedava a Coordenação de Orientação Educacional (COE) e Coordenação de Supervisão Pedagógica (COSUP), havíamos experienciado a realização das atividades pedagógicas de maneira mais planejada, integrada e interdisciplinar com os demais sujeitos de outros setores e áreas do conhecimento, especificamente, com psicólogos, assistentes sociais, médicos e dentistas, além dos docentes da formação geral e quando era possível, com os docentes da formação específica-técnica.

No entanto, com o início do Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP² em meados de 1997, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, ocasião em que ocorreu também a implantação da Reforma da Educação Profissional com a promulgação do Decreto nº. 2.208 (BRASIL, 1997), além de outras questões de cunho político e econômico, foi iniciado o processo de transformação e reforma da estrutura organizacional do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) mediante a implantação de um organograma baseado em modelos empresariais. Este desenho hierárquico ampliava as

¹ Entendemos por equipe pedagógica o grupo de profissionais da educação que se organizam em prol de um mesmo trabalho, diferentemente do modelo desenvolvido atualmente no IFAM–CMC, onde os pedagogos atuam de forma isolada nas diretorias e departamentos acadêmicos.

² Para maiores informações consultar: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

coordenações de curso em gerências educacionais e extinguiu a COTEP e, conseqüentemente, a COE e a COSUP.³

Nesse contexto, as políticas públicas traziam em seu bojo a concepção da gestão da qualidade total⁴ para educação, influenciando decisivamente na estrutura e nos processos de gestão escolar que passou a incorporar o modelo de produção industrial com o objetivo de atender a demanda de mercado. Dessa forma, o IFAM-CMC organiza sua estrutura de ensino adotando uma gestão de descentralização das atividades de execução acadêmica e operacional, coordenações de curso e outras mais, para as gerências educacionais. Porém, as decisões e o controle das ações permaneceram centralizadas nas diretorias e em especial, na Diretoria de Ensino (DIREN). Esse movimento histórico reforça a afirmação de que “a escola que temos hoje vem sendo encaminhada para um modelo de gestão empresarial, preocupada com a aplicação de métodos e técnicas provenientes da administração empresarial e incoerentes para a consecução de objetivos educacionais” (MARAFON; MACHADO, 2005, p. 77).

Não podemos nos esquecer que os avanços científicos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) trouxeram, também, para o interior da escola sistemas de controle e de registros de dados acadêmicos. No entanto, esses eventos sucederam de maneira não participativa, sem formação adequada e sem procedimentos definidos. Nesse sentido, o volume de trabalho aumentou para os pedagogos, uma vez que as atividades acadêmicas na sua maioria ficaram sobre a responsabilidade das gerências educacionais onde estes estavam inseridos.

É importante que se reitere que no decorrer dessa trajetória, como em outras transformações significativas na instituição por conta das sucessivas reformas do ensino profissional, bem como, da implantação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos, não foi proporcionado aos servidores ampla discussão sobre as implicações dessas reformas e das mudanças de atribuições dos cargos dos servidores técnico-administrativos. Por vezes ocorreram apresentações e explicações sobre a nova legislação por parte da Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP ou da Comissão de Enquadramento⁵.

No caso dos pedagogos especialistas, por exemplo, além de suas atividades providas de suas respectivas habilitações, passaram a acumular, principalmente, as atividades de

³ Fato ocorrido especificamente no âmbito do IFAM-CMC e exclusivamente com o setor pedagógico. Atualmente das unidades de ensino do IFAM, somente o CMC vem adotando essa estrutura de divisão do ensino por departamento acadêmico.

⁴ Modelo de gestão empresarial que influencia o trabalho pedagógico e a gestão escolar com base na qualidade de seus serviços, produtividade, racionalidade e eficiência em conformidade com outros setores do mercado. (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 43)

⁵ Comissão instituída no artigo 19 pela Lei nº. 11.091/2005 (BRASIL, 2005) que 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.

supervisão escolar e de orientação educacional. A partir de então, os pedagogos especialistas tornaram-se profissionais generalistas no âmbito do IFAM-CMC. Dessa forma, passou a ser esperado do pedagogo o desempenho e função múltipla, contudo, sem passar por uma formação adequada ou discussão com a comunidade sobre sua atuação. Sendo assim, o fazer na prática passou a ser a única fonte de aprendizagem e experiência desse profissional que até agora consulta os seus pares na resolução de problemas e busca a sua autoformação de forma individualizada.

Compreendemos que durante este processo houve uma perda gradativa da identidade do pedagogo da mesma forma que acreditamos que as transformações da instituição ocorreram por conta das inúmeras mudanças no cenário da educação profissional. A abrangência de sua atuação na sociedade e a busca frenética para atender as demandas das políticas públicas, fizeram com que a escola perdesse sua capacidade de promover discussões sobre as questões pedagógicas e, por conseguinte, não conseguiu ver, avaliar e acompanhar os encadeamentos políticos, pedagógicos e filosóficos que se manifestavam por meio de uma postura passiva e indiferente da comunidade escolar diante dos problemas internos e externos que a circundavam.

Ademais, somando-se isso tudo, é bastante perceptível a existência do velho ranço que se interpõe nas relações entre pedagogos e docentes da formação geral e muito mais da formação específica (técnica) no interior da escola. Assistimos aos poucos à trivialidade a que se restringiu nossas atividades, pois estas não se configuram como prioridade no modelo de gestão que vigora ao longo dos tempos no IFAM-CMC. Como resultado disso, passamos a executar todo tipo de atividades administrativas em detrimento das pedagógicas. Isto redundou em ações desconectadas, repetitivas e com sentido em si mesmas.

Isto posto, a situação prossegue e em meados de 2015 as gerências educacionais receberam uma nova terminologia, passaram a ser chamadas de departamentos acadêmicos em razão de uma nova reorganização com base nos níveis e modalidades de ensino por eixo tecnológico, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTNM) e o Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia (CNCT), além de áreas afins dos cursos de licenciatura e bacharelados. Desde então, esses departamentos acadêmicos hospedam, coordenam e ofertam os cursos técnicos de nível médio na forma integrada e subsequente, integrado na modalidade EJA, os cursos de graduação em tecnologia, bacharelados e os de licenciatura. Os departamentos acadêmicos, por sua vez, continuaram subordinados à Diretoria de Ensino-DIREN do IFAM-CMC.

Ressaltamos que o IFAM-CMC, ao longo de sua trajetória histórica de desenvolvimento de formação profissional no Estado do Amazonas, vivenciou diversas

reformas da educação profissional no Brasil. Por conta disso, o IFAM-CMC já recebeu diversas nomenclaturas advindas ora das reformas educacionais, ora das reformas políticas ou de programas de gestão pública que deram origem à sua criação, concepção e finalidade em determinado contexto histórico-social. São exemplos disso a Escola de Aprendizes Artífices (1909), Liceu Industrial de Manaus (1937), Escola Técnica de Manaus (1942), Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM-1965), Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM-2001) e, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM-2008).

O IFAM é uma instituição singular no que se refere ao campo de atuação e abrangência de formação profissional e tecnológica em seus diversos níveis e modalidades de ensino. O IFAM foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O IFAM faz parte da Rede Federal que vem vivenciando um crescimento histórico no país. No período de 1909 a 2002, foram construídas 144 unidades de escolas de educação Profissional. De 2003 a 2016, já foram construídas mais de 500 novas unidades com ações do Plano de Expansão da Educação Profissional⁶, perfazendo atualmente 659 unidades das quais 643 já se encontram em funcionamento, denominadas de *campi*⁷ ligados aos 38 Institutos Federais em todos os estados brasileiros oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

A Rede Federal é composta, também, por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas continuam desenvolvendo a educação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino. Fazem parte da Rede Federal o conjunto de 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 22 escolas vinculadas a Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O que reafirma a singularidade dessa instituição versa no art. 2º. da Lei nº 11.892, que define que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica

⁶ Os dados do quantitativo de unidades foram extraídos do Portal do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC (2019). Mais informações sobre a expansão da rede federal, consultar: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>>.

⁷ Grafia utilizada neste trabalho para as palavras *campi*, *campus* e *Campus* quando vier precedida da identificação da unidade de ensino por se tratar de nome próprio e em itálico, conforme recomendações da Nota Informativa Nº15/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&Itemid=30192>.

nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008).

A partir de então se instala o processo de institucionalização dos IFs. Diante desta demanda enorme, desafiadora e de grande responsabilidade o IFAM prossegue, também, com o seu processo de institucionalização no seu contexto territorial. Com características próprias, prescritas e concretas ao longo desta última década caminha na direção de sua identidade institucional com vistas a cumprir sua finalidade e alcançar seus objetivos contribuindo com o desenvolvimento do Amazonas.

Neste novo cenário, docentes e técnico-administrativos buscam compreender a identidade em construção dessa tão jovem instituição situada no contexto das reformas políticas e educacionais. Como que olhando para um horizonte não muito claro, os sujeitos partícipes dessa história vão construindo suas próprias histórias e no imaginário coletivo vão dando “forma” ou “disforma” à unidade de ensino idearia sem, contudo, estarem munidos de uma sólida base conceitual sobre a EPT, desprovidos de discussões coletivas e de processos formativos próprios.

Como uma instituição centenária de ensino profissional no Estado do Amazonas comprometida com a transformação da sociedade, com os interesses da classe trabalhadora e com o desenvolvimento econômico da Região Norte do Brasil, o IFAM–CMC segue em busca de atender os desafios que lhe são propostos tendo em vista sua sobrevivência e superação dos processos reducionistas advindos do neoliberalismo econômico⁸.

Entrementes, durante a criação dos CEFETs e dos IFs não fora dedicado um tempo necessário para entendimento da magnitude e dos impactos dos eventos que se sucederam. O IFAM–CMC não parou para rever sua posição, reconduzir sua própria história, pois era preciso compreendê-la frente à dinâmica dos fatos que nos permitisse enxergar para além das letras da lei e mapearmos um prognóstico do futuro, reafirmando seu significado político para a sociedade.

Considerando esses fatos e o espaço do pedagogo nesse contexto, pretendemos com esse trabalho de pesquisa compreender as atividades do pedagogo e de que maneira podemos integrar as atividades desses profissionais por meio do Plano de Atividade Pedagógica, construído de forma coletiva e colaborativa. Precisamos identificar e analisar as condições das

⁸ “[...] têm como princípio o Estado mínimo (não-intervenção do Estado) na economia, privatização, individualismo, propriedade privada, destruição dos serviços públicos e políticas de desregulamentação do trabalho”. (SINDEUX; BEZERRA; LOURENÇO, 2018, p. 863)

atividades dos pedagogos e dos técnicos em assuntos educacionais que desenvolvem suas práticas profissionais atreladas à função de pedagogo escolar no contexto do IFAM-CMC.

Vale ressaltar que ao completarmos mais de dez anos de institucionalização do IFAM em dezembro de 2019, o recorte no tempo específico do objeto de estudo desta pesquisa corresponderá ao período de 2017 a 2019, período que representa o processo de mudança no organograma do IFAM-CMC, especificamente, a transição das denominadas gerências educacionais para os departamentos acadêmicos, local das atividades dos participantes da pesquisa.

Compreender as sinuosidades e as influências das reformas e da expansão da Educação Profissional e Tecnológica nos ajudará a identificar e analisar as atividades do pedagogo no IFAM-CMC no sentido de propor elementos para constantes reflexões coletivas. Acreditamos na relevância desse processo investigativo para toda a comunidade escolar, pois os pedagogos precisam resgatar o sentido de suas atividades, além de contribuir entre si e com outros Institutos Federais por meio de troca de experiências.

Segundo Moura (2007) a Educação Profissional no Brasil iniciou o seu processo de sistematização somente no início do século XX, pois “O início do século XX trouxe uma novidade histórica da educação profissional do país quando houve um esforço público para a organização da formação profissional” (MOURA, 2007, p. 6). Porém, as leis de educação que surgiram neste contexto educacional brasileiro tinham o compromisso com uma formação unilateral em detrimento de uma formação omnilateral⁹, favorecendo a fragmentação da educação profissional brasileira.

De igual forma, verificamos a continuidade desse modelo de formação unilateral nas legislações brasileiras que tratam da educação nacional. As Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, as leis que institucionalizaram os sistemas S, tendo como exemplo a Lei 4.048/42 que criou o SENAI, até chegarmos a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB, a Lei 4.024/61. De acordo com Moura (2007), esta lei teve seu processo de tramitação no Congresso Nacional iniciado em 1948, entrando em vigor somente em 1961. Depois a Lei 5.692/71, “que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível

⁹ [...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 2

médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (MOURA, 2007, p.11). Em seguida o Parecer nº 76/1975 que flexibilizou a obrigatoriedade de uma educação profissional para todos, obrigatoriedade que foi facultada pela Lei 7.044/82.

Dessa maneira, as legislações que surgiram no decorrer do século XX ignoravam a luta dos educadores brasileiros por uma educação igualitária. Apesar disso, quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, depois de muitas emendas no seu texto original, possibilitou certa abertura para um modelo de formação integral, porém manteve a educação dual, sendo esta, novamente reforçada por meio do Decreto 2.208/97 que separou a educação profissional da educação geral trazendo a oferta dos cursos de educação profissional somente nas formas de oferta concomitante ou subsequente.

Quanto ao modelo unilateral na formação presente nos sistemas de ensino por meio de práticas e dispositivos legais, Araújo e Rodrigues (2010) apontam o favorecimento “maquiado” de “novas” teorias, pedagogias que traziam na sua essência o velho travestido do novo, ou seja, perpetuavam os princípios de uma educação dual que não tem interesse no indivíduo, sendo o mercado de trabalho o seu foco principal.

Mediante o Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 2.208/97, a educação dual brasileira inicia um processo de mudança, pois esse trouxe a possibilidade da integração do ensino médio com a educação profissional, seguida da Lei 11.741/2008 que alterou a Lei 9394/96. Esta por sua vez no sentido de viabilizar o desenvolvimento de uma educação profissional técnica articulada ao ensino médio, podendo ser desenvolvida na forma integrada e concomitante. Especificamente, no artigo 39 da referida lei, destacamos a referência dada a questão da integração na Educação Profissional e Tecnológica-EPT por meio das dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia, observando-se assim, uma “abertura” para o início de um processo de mudanças reais e significativas na formação do indivíduo. Ramos (2008) destaca que “[...] do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional [...]” (RAMOS, 2008, p. 9).

Para compreendermos a EPTNM na forma integrada, destacamos que a organização da Educação Profissional e Tecnológica abrange a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio - EPTNM e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, sendo a EPTNM regida por 17 (dezessete) princípios descritos no Artigo 6º da Resolução CNE/CEB Nº 6 de 06/09/2012, onde compreende o trabalho como princípio educativo e a articulação da educação básica com a Educação Profissional e Tecnológica por meio da formação integral do estudante. Entre outros

princípios, destacamos a pesquisa como princípio pedagógico por meio da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social.

Dessa forma, a formação humana integral ou omnilateral se constitui em uma das categorias principais que sustentam a Educação Profissional Tecnológica. Para Moura, Garcia e Ramos (2007, p.40) essa formação

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (MOURA, GARCIA e RAMOS, 2007, p.40)

Os autores supracitados apresentam o trabalho, a ciência e a cultura como expressão da formação omnilateral do ser. Isto implica dizer que o trabalho é a própria expressão do homem e sua relação com a natureza e de onde provém sua sobrevivência. Desta relação homem-trabalho, o ser humano produz ciência e ela se transforma em novas tecnologias. A tecnologia favorece a interação e a comunicação com outro pela cultura, pela arte, pela dança, por seus costumes, por tudo aquilo que o identifica como pertencente a uma determinada sociedade.

Tomar o trabalho como princípio educativo é considerar o todo do ser humano, é partir dos pressupostos de que o trabalho está contido no homem, é considerar o homem na sua essência. Segundo Gramsci (1981, p. 144 apud CIAVATTA, 2005, p. 2), a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, dada a necessidade de “[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

As mudanças trazidas pelas leis vigentes possibilitam a construção de um projeto de integração educacional, apesar do conflito dual está presente diariamente em nossa sociedade capitalista como destaca Neta, Assis e Lima (2016) que “muito embora a concepção da Educação Profissional - EP tenha passado por modificações, sobretudo no século XX, quando se buscava formar operários para atuarem na incipiente industrialização, ainda permanece o conflito da superação da dualidade [...]” (NETA; ASSIS; LIMA, 2016, p.111).

Nesse sentido, em busca de contribuir com uma educação integrada de nível médio destacamos, também, o parágrafo 7º da Lei 13.415/2017 que alterou a Lei 9.394/96, quanto aos currículos que devem considerar na formação dos alunos a formação integral, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Dessa forma, a EPTNM na forma integrada pode propor o início do processo de transformações na educação profissional brasileira, pois conforme Ramos (2008) é uma educação que proporciona que os sujeitos construam caminhos e realizem escolhas para a produção da vida, seria “uma travessia para uma nova realidade” (RAMOS, 2008, p. 12). Nesse sentido, Neta, Assis e Lima (2016) dizem que “A integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade das classes” (NETA; ASSIS; LIMA, 2016, p.113).

Sendo o Brasil um país em desenvolvimento e dependente de capital estrangeiro, considerando as transformações no mundo do trabalho e o processo de desenvolvimento industrial e tecnológico, pode-se observar que a história do sistema educacional brasileiro retrata a marca da dualidade do ensino. Em outras palavras, os sistemas educacionais brasileiros, pautados nas sucessivas reformas da educação, apresentam esse modelo dual de formação: uma voltada para a formação geral mais abrangente que prepara melhor os filhos das classes dirigentes com vista no prosseguimento de estudos universitários, e assim, poderem galgar profissões “nobres” na sociedade; a outra voltada para uma formação específica para o exercício de profissões técnicas que atendam diretamente o mercado de trabalho. A segunda diluída ou desprovida de conhecimentos básicos e científicos necessários para a formação integral do homem, fadando a classe trabalhadora a estagnar seu desenvolvimento e seu potencial criativo em prol, de sua sobrevivência no modo de produção capitalista.

Portanto, é nesse cenário da Educação Profissional e Tecnológica que se inserem os profissionais da educação, professores e especialistas que buscam na sua práxis a superação da formação dual e das desigualdades sociais. Acreditamos que o pedagogo, consciente de seu lugar no mundo, na sociedade e na instituição de ensino profissional, seja de nível médio ou de graduação, pode contribuir, mediante atividades planejadas intencionalmente, com a construção de uma sociedade mais igualitária e com a formação integral do ser humano como estudante e sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem.

Ao propor este percurso investigativo, perguntamos em que medida as atividades dos pedagogos contribuem com a melhoria do ensino e aprendizagem na EPT? Quais são as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nas diretorias e departamentos acadêmicos? É

possível a integração do trabalho da equipe pedagógica no IFAM-CMC apesar da estrutura organizacional no modelo empresarial? O Plano de Atividade Pedagógica, construído de forma colaborativa e democrática, contribuirá para essa integração?

Partimos do ponto de vista que os pedagogos podem e devem contribuir com seus conhecimentos, principalmente com a formação continuada dos docentes que atuam na EPT, nos diversos níveis e modalidade de ensino e da mesma forma, podem contribuir para a formação integral e omnilateral do educando melhorando os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Souza, Cruz e Silva (2014) no artigo intitulado o trabalho do Pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises, afirmam que

A busca pelo delineamento da identidade do pedagogo que atua nos Institutos Federais passa pelo obstáculo da falta de bibliografia específica sobre o tema. Embora o pedagogo esteja inserido na realidade desses espaços desde a sua criação, ainda há poucos estudos que representem esse espaço de conhecimento (SOUZA; CRUZ; SILVA, 2014, p. 8).

Com base no exposto, alimentamos a expectativa de que essa pesquisa possa dialogar e somar com outros estudos sobre a atividade do pedagogo em diversos espaços escolares dos *campi* dos Institutos Federais. Diante dos desafios de promover uma educação integral que articule ciência, cultura e tecnologia, o compartilhamento no campo científico dos conhecimentos produzidos sobre a identidade desse profissional vinculada à EPT nos espaços dos IFs é importante para que esses profissionais reflitam e mobilizem mudanças na práxis pedagógica.

Outro aspecto relevante é o fato de que no mestrado profissional em EPT em rede, o PROFEPT, a construção do produto educacional, que emerge como resultado final de todo o processo investigativo, se propõe a intervir diretamente na realidade com a finalidade de propor soluções viáveis a determinados fenômenos que se tornam em “situações problemas” na condução do trabalho pedagógico. Esse produto se torna de domínio público e pode ser implementado em toda rede federal e em outros espaços educativos.

Acreditamos, também, que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo-político desse profissional para além da atividade burocrática no cotidiano da prática nos departamentos acadêmicos. Refletir sobre a práxis pedagógica desenvolvida por esses profissionais na construção da sua identidade profissional, em busca de sentido para o seu fazer pedagógico, será de grande relevância para os mesmos e para a comunidade acadêmica.

À semelhança da nossa pesquisa e em busca de referencial teórico sobre as atividades do pedagogo, verificamos o que foi analisado por Souza (2015), em sua dissertação intitulada “Atribuições Profissionais de Pedagogos da Fundação CASA/SP: entre o prescrito e as práticas cotidianas”, conclui que

[...] a identidade do profissional pedagogo da Fundação Casa/SP, se pensada por meio de suas atribuições desenvolvidas entre o prescrito, o vivido e o almejado, é um *devoir*, um *vir-a-ser*”, ou seja, está em processo de construção e a instauração do trabalho de elaboração/reelaboração das práticas do profissional pedagogo é uma questão de cunho ético e político a ser refletida pela instituição e deve garantir a participação dos mesmos frente as demandas e da relevância do trabalho que poderão executar no contexto da medida socioeducativa de internação juntos aos adolescentes infratores. Para o autor, as atribuições administrativo-burocráticas prevalecem às práticas do pedagogo diretamente relacionadas ao atendimento dos adolescentes (SOUZA, 2015, p. 131).

De igual modo, como Souza, pretendemos refletir sobre a ressignificação do trabalho pedagógico a partir das atividades identificadas e analisadas durante o processo investigativo.

Uma vez que nos propomos identificar e analisar as atividades do pedagogo, temos um aspecto importante a considerar que trata da compreensão de atividade a qual nos referimos. Por isso, nesse trabalho, abordaremos a atividade a partir da concepção da teoria da atividade com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, uma vez que a teoria da atividade surge no contexto das obras de Vigotski¹⁰, Leontiev e Davidov¹¹. De acordo com Libâneo e Freitas (2006), no interior da teoria da atividade concentra-se “a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano” e como tal se baseia nas seguintes proposições:

1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural (LIBÂNEO e FREITAS, 2006).

Nessa perspectiva, consideraremos a atividade humana enquanto concepção sócio-histórica de homem em que admite ser o trabalho, uma atividade humana que faz parte de sua natureza ontológica. Segundo Martins (2015) “[...] o pensamento marxista em sua dimensão

¹⁰ A grafia do nome de *Lev Semyonovich Vygotsky* aparece de diferentes formas na literatura científica, tais como: Vigotski, Vygotski, Vigotsky ou Vygotsky. Neste trabalho optamos pela grafia Vigotski por ser a mais recorrente nos livros de língua portuguesa, porém, no decorrer deste trabalho, poderá aparecer variações quando se tratar de citação do texto original.

¹¹ O nome de Vasili Vasilievich Davydov aparece nas publicações ora como Davydov ora como Davidov. De igual forma, optamos pela grafia Davidov, porém, no decorrer deste trabalho, poderão aparecer variações quando se tratar de citação do texto original.

histórica, [...] considera a atividade humana objetiva – o trabalho – como categoria central, propondo o materialismo da práxis, [...]” (MARTINS, 2015, p. 32). É nesse sentido que abordaremos o trabalho pedagógico, ou seja, a atividade pedagógica uma vez que em seu processo de humanização que o trabalho enquanto “atividade vital humana [...], possibilita ao homem, por meio de sua vida produtiva, construir sua história” (MARTINS, 2015, p. 35).

Outro aspecto relevante é que neste trabalho procuramos caracterizar os profissionais pedagogos que contribuíram na pesquisa cuja atividade foi objeto de investigação, uma vez que consideramos importante caracterizá-los entre os demais profissionais que atuam na escola. Segundo Libâneo (2010) essa caracterização é importante para estabelecer distinções entre pedagogos docentes e não docentes. Os pedagogos não docentes se distinguem do profissional docente com reação a sua formação *stricto sensu*, uma vez que todos os professores podem ser considerados pedagogo por conta da sua formação *lato sensu*, daí o autor dizer que “[...] caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente [...]” (LIBÂNEO, 2010. p. 39).

Portanto, estamos considerando nesta pesquisa como pedagogo, todos os profissionais pedagogos, ou seja, os servidores técnico-administrativos ocupantes do cargo de pedagogos ou de técnicos em assuntos educacionais, além de docentes que possuem formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu* e que desenvolvem funções inerentes ao exercício da profissão de pedagogos nos espaços de gestão escolar nas diretorias e departamentos acadêmicos do IFAM-CMC, perfazendo um total de dez servidores.

O campo das atividades dos profissionais pedagogos no IFAM-CMC é bastante abrangente e complexo. Esses profissionais necessitam de definições específicas pautadas em prioridades pedagógicas e de garantia de formação continuada, tendo em vista suas atividades nas diretorias e departamentos acadêmicos, isto é, precisam como condição *sine qua non*, do preparo contínuo para atender os diversos níveis e modalidade de ensino profissional e tecnológico, considerando a dinâmica da sociedade e do mundo do trabalho.

Como mestranda do Programa do Mestrado em Rede de Educação Profissional e Tecnológico – PROFEPT, trazemos a proposta do Plano de Atividade Pedagógica (PAP) como produto a ser construído coletivamente com os participantes da pesquisa e disponibilizado para experimentação e validação. Assim, esperamos contribuir com uma concepção dialética materialista histórica¹² da *práxis* do pedagogo escolar.

¹² Visão dialética da realidade que pressupõe o fenômeno da transição histórica onde estão presentes a contradição e o conflito em permanente interação. (DEMO, 2017, p. 86)

Hipoteticamente, acreditamos que o profissional pedagogo nas diretorias e departamentos acadêmicos do IFAM-CMC tem em suas atividades o caráter de subutilização, pois os mesmos desenvolvem atividades na sua maioria de natureza administrativa e burocrática em detrimento das atividades pedagógicas, o que pouco tem contribuído diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem da educação profissional e com a gestão pedagógica na elaboração de diretrizes para o ensino e para a didática dos docentes do *Campus*.

Da mesma maneira, inferimos que um Plano de Atividade Pedagógica, construído de forma coletiva com a colaboração dos participantes da pesquisa, possa dar unidade às ações de maneira que venha promover a integração do grupo. Que contribua para o sentimento de pertencimento de uma categoria profissional que precisa ser ouvida e contemplada, mas que acima de tudo, precisa conquistar o seu espaço, ir à luta e fazer a diferença independentemente das circunstâncias, pois trata-se de assumirmos uma postura dialética, uma concepção de mundo onde o homem é um ser histórico e ativo que produz sua própria história com os outros.

Ademais, a dinâmica de como essas atividades se apresenta diuturnamente nos impedem de pararmos nossas rotinas diárias para refletirmos sobre a nossa *práxis* pedagógica e assim as questões relevantes são deixadas para segundo plano, quando muito, são realizadas de forma superficiais. Acreditamos que as questões que deveriam nortear as atividades prioritárias do corpo pedagógico da escola seriam: o acompanhamento didático-pedagógico das atividades docentes, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos discentes, levantamento do rendimento acadêmico, trabalho investigativo das causas do abandono e evasão escolar, trabalho de extensão de processos formativos tanto de discentes, quanto de docentes, planejamento pedagógico, avaliação e acompanhamento dos planos de ensino, participação nas formações das turmas, participação na elaboração do horário escolar, participação na elaboração do calendário acadêmico e tantas outras inerentes à sua formação.

Reiteramos que durante a nossa trajetória na instituição há mais de vinte nove anos, temos percebido a instalação progressiva de manifestações reais de angústia, cansaço e desânimo por parte dos colegas pedagogos. Esses sentimentos estão ficando latentes, seguido de desvalorização da nossa categoria profissional de forma cada vez mais expressiva causando em nosso trabalho a sensação de um fardo penoso a se carregar. Para cada um restou apenas o trabalho isolado e solitário. Remanescentes, passamos a nos conformar quase que inconscientemente com a rotina engessada que se apresentou como forma de sobrevivência e adaptação, adotando uma postura muitas vezes passiva que sabemos que reforça os interesses das políticas neoliberais presentes no sistema educacional brasileiro.

Contudo, mesmo separados e estando lotados nas diretorias e departamentos acadêmicos, existe em nós uma centelha, mesmo que pequena, que nos impulsionou a compreendermos esse processo, a razão do porquê que tinha que ser dessa forma e não de outra. Precisávamos ouvir os demais colegas, saber se os seus sentimentos, reflexões e percepção da realidade correspondem ou não com as nossas, como também, o desejo de trabalhar de forma coletiva visando à formação humana integral na EPT.

Em busca de investigar a realidade singular do espaço de trabalho do pedagogo na EPT, seus desafios e perspectivas de ação, esta investigação, com abordagem qualitativa e na perspectiva da dietética materialista histórica, tem como objetivo geral compreender a atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica a partir de sua práxis no IFAM–CMC.

Para tanto, adotamos o percurso da pesquisa-ação de forma a desenvolvê-la em partes interligadas sem perder de vista sua totalidade. Para tanto, delineamos três objetivos específicos, a saber: a). Identificar as atividades desenvolvidas pelos pedagogos; b). Analisar como as atividades do pedagogo atendem os desafios da Educação Profissional e Tecnológica; c). Propor um Plano de Atividade Pedagógica que possibilite a ação integrada da equipe pedagógica.

O Plano de Atividade Pedagógica (PAP) é uma proposta de produto educacional advindo da construção coletiva, elaborado de forma colaborativa, executado e avaliado pelos participantes da pesquisa que atuam nos departamentos acadêmicos do IFAM/CMC. Julgamos que o processo de construção desse dispositivo instrumental poderá promover a autonomia da equipe tornando-os sujeitos do seu fazer pedagógico.

Segundo Marafon e Machado (2005)

O trabalho coletivo poderá mobilizar ações objetivando mudar imposições e decisões vindas de cima, conduzindo a novas concepções de educação e de pedagogia que, em vez de buscar a produtividade do sistema de ensino, atendendo aos interesses do capital, persigam a formação consciente e consistente de seus educandos (MARAFON, MACAHADO, 2005, p. 71).

Nesse sentido, acreditamos que uma formação continuada que dê suporte teórico aos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais por meio de capacitação contínua e em serviço, com oficinas pedagógicas, planejamento sistemático, grupo de estudo, grupo de trabalho e participação em fórum institucional permanente que discuta e reflita sobre a Educação Profissional e Tecnológica com toda a comunidade acadêmica, permitirá um direcionamento no seu fazer diário e uma unidade que dê a sensação de pertencimento e identidade profissional.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz como título geral o pedagogo: pedagogia, formação e atividade. Este capítulo foi

organizado em dois subtítulos que abordaram os seguintes temas: breve reflexão sobre o que é pedagogia; pedagogo: identidade e perspectiva de atuação e no interior deste subtítulo, abordaremos a atividade do pedagogo na perspectiva da teoria histórico-cultural da atividade.

Como título geral, o segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa de forma alegórica representando uma viagem rodoviária. Assim, dividimos as etapas em cinco subtítulos: “o caminho de mão dupla” descrevendo a pesquisa qualitativa e a dialética materialista histórica; “a condução” discorrendo sobre a pesquisa-ação; “o panorama e os viajantes” para tratar do contexto investigativo e participantes da pesquisa; “a viagem” se referindo às paradas e conexões (desenvolvimento da pesquisa) e; “as malas e apetrechos” expondo as técnicas, os instrumentos de coleta de dados e; “os registros e fotografias” apresentando a análise de dados.

De igual forma, o terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões do processo investigativo sob o título de “ponto de chegada: o destino”. Iniciamos este capítulo discorrendo sobre o pedagogo no IFAM–CMC: resgate de uma trajetória e; um panorama do lugar do pedagogo no IFAM–CMC. O quarto capítulo apresenta o produto educacional: o Plano de Atividade Pedagógica como uma proposta de integração das ações da equipe pedagógica denominado de “lembranças da viagem”. E por fim, apresentamos as considerações finais, as quais nos referimos de “as impressões da viagem” seguida das referências e dos apêndices deste trabalho.

1 PEDAGOGO: PEDAGOGIA, FORMAÇÃO E ATIVIDADE

A atividade do pedagogo escolar, suas atribuições na esfera educacional e seus conhecimentos específicos estão em parte ligados à sua formação inicial. O campo expressivo da ciência – pois não é o único - que dá o aporte teórico para este profissional é a pedagogia. Dito isto, torna-se imprescindível compreender o processo de formação desse profissional da educação, isto é, precisamos estabelecer um diálogo com os estudiosos e pesquisadores que se debruçam nessa seara e trazem como pauta de discussão o processo de formação dos licenciados em pedagogia nas últimas décadas.

Entre esses autores estão: DalBosco (2014), França (2018), Franco (2017), Gatti (2010, 2011, 2013, 2014), Gatti, Barreto e André (2011), Houssaye (2004), Libâneo (2001, 2004, 2006, 2010, 2011), Lorenzet e Zitkoski (2017), Marzari (2016), Mazzotti (2011), Nóvoa (2011), Pimenta (1996, 2011), Pinto (2011), Saviani (2007), Silvestre e Pinto (2017), Souza (2015), Souza, Cruz e Silva (2015) e outros.

Tendo em vista compreender o que é pedagogia como campo de estudo, o percurso curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia, a abrangência de atuação do pedagogo, seu perfil profissional no que se refere à docência e, especificamente, à gestão escolar, tomamos como ponto de partida o seguinte percurso de estudo: realizar uma breve reflexão sobre o que é pedagogia; saber as condições da formação do licenciado em pedagogia; compreender o pedagogo na perspectiva de sua identidade e seu campo de atuação e depois as contribuições da teoria da atividade histórico cultural para o trabalho pedagógico; apresentar a trajetória do pedagogo no IFAM-CMC e; por último analisar o lugar do pedagogo no IFAM – CMC e sua contribuição para EPT.

1.1 Breve reflexão sobre o que é Pedagogia.

A ação pedagógica na sociedade tem sido um fenômeno visível e presente nos processos sociais da vida moderna, o que vem causando uma diversidade nas atividades educativas e, de igual modo, uma abrangência de atividades pedagógicas na vida social ao ponto de nosso tempo ser chamado de sociedade pedagógica, como bem explicita Libâneo (2001).

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos,

conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica, [...]. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Para Libâneo (id. 2001, p. 5), esta ação pedagógica é múltipla e está presente na sociedade e dessa forma o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela.

Sobre o campo de estudos específicos da Pedagogia, Libâneo (id. 2001, p. 4) vai dizer que atualmente no Brasil, existe um grande paradoxo sobre a concepção da Pedagogia culminando em dois polos distintos, uma vez que,

[...]. Por um lado, está em alta na sociedade. Nos meios profissionais, políticos, universitários, sindicais, empresariais, nos meios de comunicação, nos movimentos da sociedade civil, verificamos uma redescoberta da Pedagogia. Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

De igual forma, para Nóvoa (2011) a educação vive assim “espartilhada” numa “dupla visão”, ou seja, vista com desconfiança, por outras vezes vista como triunfo. Por um lado, evidencia a desqualificação e por outro dela se exige resultados. Do desprestígio à responsabilização. “Como se a educação fosse, por um lado, um campo científico e profissional habilitado por agente de pouco valor e, por outro lado, o terreno social onde se jogam quase todas as perspectivas de futuro das sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2011, p. 89).

Na concepção de Libâneo (2001) a sociedade de um modo geral e os pedagogos têm a ideia de senso comum de que Pedagogia é ensino e está relacionada ao modo de ensinar; uma pessoa estuda pedagogia para ensinar crianças; o pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria; o trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino. Segundo o autor é frequente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, falam-se sem distinções de ações pedagógicas e ações didáticas. Trata-se, conforme o autor, de termos inter-relacionados, mas não sinônimos. O didático contempla a teoria e prática do ensino e aprendizagem, levando em

consideração o ensino como um tipo de prática educativa, que o autor sinaliza como uma modalidade de trabalho pedagógico. O autor ainda infere que o trabalho pedagógico tem uma intencionalidade, consciência e planejamento e, portanto, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, “embora nem todo trabalho pedagógico seja docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

Segundo França (2016) um dos pontos bastante discutido sobre o assunto envolve a conceituação da Pedagogia como campo de conhecimento, cuja especificidade está em seu objeto de estudo, a educação. Para a autora, a pedagogia configura-se como uma prática social que sofre os intervenientes do contexto sócio-histórico no qual se insere, tendo assumido um papel importante na transmissão e construção dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações, correspondendo aos interesses de determinados grupos sociais.

Nesse sentido, não se têm dúvidas de que a pedagogia tem um campo de conhecimento específico, mesmo que necessite de aporte teórico de outros campos do conhecimento. O que identifica a pedagogia é a sua prática intencional que se concretiza em prática social influenciada por um contexto histórico-econômico construído a partir das relações sociais e das relações de forças de interesses que divergem na sociedade capitalista.

Conforme Pinto (2011) a compreensão do que é Pedagogia e seu estatuto de cientificidade é tema recorrente entre os pesquisadores brasileiros da área, tais como Franco (2003); Libâneo (1999); Pimenta (1998), que identificam a Pedagogia como a Ciência da Educação, explicando sua aproximação e seu distanciamento das Ciências da Educação. Esses autores abordam a Pedagogia a partir de sua concepção epistemológica e de natureza prática. Embora contribuam com definições distintas sobre a pedagogia, convergem em aspectos do campo do saber científico, teórico e prático e buscam dar identidade a mesma, construindo e desconstruindo paradigmas em torno desta e de sua relação com a história e a sociedade. O debate se dá na seguinte questão: Pedagogia é a Ciência da Educação ou Pedagogia são as Ciências da Educação? A Pedagogia tem um campo próprio de postulados teóricos e práticos ou aglutina para si os postulados teóricos e práticos da Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação? No sentido de responder essas questões, Pinto argumenta que

[...], o fato de o fenômeno educativo ser interpretado cada vez de forma mais abrangente, pelo avanço científico em diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não inviabiliza a Pedagogia como Ciência da Educação. Pelo contrário, apenas reforça a necessidade de ela se firmar como a Ciência da Educação para garantir a unidade da compreensão do fenômeno educativo e na investigação da prática educativa (PINTO, 2011, p. 32).

Explicando de outra forma, Pinto (2011) vai dizer que a expansão dessas ciências pode ser também identificada no próprio processo de desenvolvimento das ciências humanas que, ao adquirirem autonomia e estatuto de cientificidade ao longo do século XIX, encontraram na educação um solo fértil para a experimentação de sua teoria. O objeto principal de investigação da filosofia, psicologia, sociologia etc. não se originou nas questões educacionais, no entanto, o campo educacional foi objeto de abordagem em tempos e espaços distintos investigados por estas. Daí coexistirem nesses diversos campos científicos as questões educacionais até hoje e, por conseguinte, ofuscando o campo a ser delimitado ou ampliado da Ciência da Educação.

No impasse conceitual no que se refere denominar a pedagogia como Ciências da Educação ou Ciência da Educação, Pinto (2011) se contrapõe ao entendimento da pedagogia como Ciências da Educação, por entender que somente a pedagogia pode ser a Ciência da Educação, pois seu objeto exclusivo de investigação é a educação. O autor enfatiza que “a fecundidade e peculiaridade de compreender a Pedagogia como ciência encontra-se justamente no fato de ser um campo de estudo intrinsecamente multidisciplinar porque seu objeto de estudo – a Educação – assim o é”.

Na visão de autor, a Pedagogia é “a Ciência da Educação”, uma vez que se dedica exclusivamente à “investigação e compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade”. Justamente por ser a educação uma atividade essencialmente humana orientada por ideias, conceitos e referências sobre o homem, o mundo e os modos de vida das sociedades, que se efetivam em ações e práticas carregadas de intencionalidades e, sobretudo, com caráter formativo, o autor considera a Pedagogia uma ciência prática, que se constitui e transforma a partir da compreensão sobre as relações entre a teoria e a prática (PINTO, 2011, p. 36-37).

França (2016) confirma o mesmo entendimento reafirmando que a Pedagogia, como campo do conhecimento sobre e na educação, trata das práticas educativas produzidas e adotadas nas diferentes sociedades em determinados contextos históricos, realizando um movimento de análise, crítica e reformulação, a fim de gerar novas produções teóricas balizadoras de tais práticas, na perspectiva de uma ação educativa transformadora da realidade social. A autora identifica a existência de certa relação entre o campo teórico da Pedagogia e das Ciências da Educação, bem como a distinção entre essas áreas, opondo-se à ideia do uso da expressão “Ciências da Educação” como sinônimo de Pedagogia.

Saviani (2007) identifica a Pedagogia como teoria da educação, uma vez que sua origem e evolução, como área de conhecimento específico, estão intrinsecamente relacionadas aos processos de desenvolvimento das práticas educativas que permeiam a história da humanidade. Nessa perspectiva, destaca que o traço mais marcante da Pedagogia em toda a sua

existência está na relação teoria-prática, tendo em vista apresentar-se como “uma teoria da prática: a teoria da prática educativa”.

Ampliando a discussão, Libâneo (2001) apresenta um conceito sobre Pedagogia e explicita seu objeto de estudo e suas finalidades. Assim, define a Pedagogia como teoria e prática da educação ao configurar-se como campo de conhecimento que estuda de modo específico e sistemático a prática educativa intencional, considerando o contexto histórico do momento, assim como as influências dos vários aspectos que interferem em sua ação, tendo em vista contribuir com o processo de formação dos indivíduos.

Segundo o autor, “a pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação” (LIBÂNEO, 2010, p. 33). Libâneo destaca, também, duas características fundamentais do ato educativo intencional: a de ser uma atividade humana intencional e uma prática social. Para o autor, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação.

A Pedagogia, ao se ocupar “dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana”, os delinea com base em finalidades sociopolíticas, conferindo uma orientação clara e intencional à ação educativa. Abordar a Pedagogia em seu caráter pedagógico da prática educativa é estar ciente de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, referindo-se explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

A Pedagogia enquanto fenômeno educativo manifesta os interesses sociais em conflito na sociedade de classes. Daí dizer que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, objetivos explícitos relacionados com um projeto de gestão social e político da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 8). Para o autor a educação possui um caráter emancipatório, à medida que assume o compromisso de promover o desenvolvimento e a formação humana dos indivíduos em sua plenitude, dando-lhes condições para lutar por relações sociais mais equilibradas e justas.

Nesse sentido, Libâneo (2016) compreende a Pedagogia como campo de conhecimento detentor de objeto específico, a educação, característica que a diferencia das demais ciências, uma vez que sua tarefa é integrar e dar sentido às contribuições delas,

conferindo um enfoque “globalizante e unitário do fenômeno educativo”. Por essa ótica, ele classifica a Pedagogia como uma das Ciências da Educação. Neste sentido, a educação não é objeto de estudo exclusivo da Pedagogia, pois outras ciências também investigam tal prática social. Sua peculiaridade está no fato de possuir um campo de investigação próprio, com “identidade e problemas definidos”, mas que se relaciona com as demais Ciências da Educação, recorrendo aos seus conhecimentos teóricos, para compreensão “global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos”, dando-lhes uma nova orientação sistematizada e proposital, haja vista o alcance de finalidades formativas (LIBÂNEO, 2010, p. 29-33).

Na concepção de Silvestre e Pinto (2017, p. 20), “a pedagogia é a ciência que toma a educação como objeto exclusivo de estudo, e o conhecimento pedagógico é fundamental para a formação dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino”. Pode-se dizer que a pedagogia tem como seu objeto de estudo e investigação, o processo educacional pelo qual os homens se apropriam de saberes construídos historicamente e que representam um saber social apreendido dentro e fora da instituição escolar ao longo de sua vida.

Pimenta (1996) ao definir os tipos de saberes que devem constituir a base de formação e atuação docente, os divide em três grupos: o da experiência (constituído pela atuação profissional na interação com docentes e discentes), o do conhecimento ou científico (sobre as áreas específicas do conhecimento) e os dos saberes pedagógicos, (advindos da formação sobre educação e pedagogia). Segundo a autora a Pedagogia é ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora neles se incluam outras atividades de educar.

No campo da discussão epistemológica Mazzotti (2011) sinaliza que se pode sustentar que a Pedagogia, ao ser o exame das práticas educativas,

[...] desenvolver-se-ia por meio da formalização de teorias sobre aquelas práticas – por meio da crítica que tenha por base o exame das lógicas subjacentes aos enunciados presentes nas teorias; desenvolver-se-ia pela investigação do caráter dos fatos postos como reais em cada teoria, verificando a qualidade das induções – metodologia da investigação científica; procurando estabelecer um corpus de enunciados corretor, embora não validados – aqueles de que não se conseguiu por alguma razão demonstrar a validade lógica – e enunciados indutivos verdadeiros – que tenham validade demonstrada. (MAZZOTTI, 2011, p. 42)

Mazzotti (2011) denomina a Ciência da Educação de Pedagogia e justifica o uso da expressão para distinguir do conjunto de estudos sobre a/da educação, mantendo a diferença entre a reflexão sistemática e a atividade compreendida pelo termo educação. Para o autor, a Pedagogia é uma ciência da prática, que não se efetiva como uma tecnologia e sim como uma

reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação. Em outras palavras, reconhece a pedagogia como uma ciência de um objeto inconclusivo, histórico, que se transforma pela ação que o sujeito estabelece com ele e que, dessa forma, não pode modificá-lo totalmente, mas apreendido integralmente. Daí a pedagogia enquanto uma ciência prática da e para a práxis educativa é concebida de pedagogia dialética.

Conforme Pimenta (2011) o investimento da pedagogia dialética é, então, estabelecer a análise situacional da educação para esclarecer situações ditas educativas, em busca da humanização; cabe, também, a interpretação do sentido da educação como formação humana e por fim, a autorreflexão dialética sobre possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos da e para a prática educacional.

Saviani (2007) aponta que a característica relevante da pedagogia consiste em sua identificação na relação teoria-prática, e como tal é

Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. [...] . A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (2007, p. 102)

Nesse sentido, nos identificamos com o conceito de pedagogia que a privilegia como ciência da educação e da prática pedagógica, respeitando o construto das demais ciências que a subsidiam na compreensão dos fenômenos pedagógicos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, conforme discorrem Libâneo.

O profissional pedagogo, seja este docente ou técnico (especialista) precisa conhecer e acompanhar esse movimento dialético que ocorre de forma dinâmica no campo científico, social, econômico e político de nossos dias que envolvem o objeto de estudo da pedagogia, ou seja, a educação e sua prática. Ainda assim, a sociedade pedagógica continuará a nos cobrar novos caminhos, corrigir outros, retomar alguns a depender de como nos identificamos com o corpo teórico da Ciência da Educação e das Ciências da Educação, a nossa capacidade de estabelecer interdisciplinaridade entre os saberes pedagógicos e prontidão para o trabalho na perspectiva de integração, cooperação, coletividade e transformação da realidade.

Segundo Marafon e Machado o pedagogo tem como um de seus compromissos contribuir para a transformação da escola numa perspectiva progressista, revendo o papel dela na sociedade capitalista e portanto, “é necessário que esteja capacitado profissionalmente e

compromissado politicamente com a transformação da sociedade” (MARAFON; MACHADO, 2005, p. 70)

1.2 A Formação do Licenciado em Pedagogia

Conhecer o processo formativo do licenciado em pedagogia, mesmo que seja de forma sucinta neste trabalho, é de extrema importância para compreendermos quem é esse profissional; quais são os saberes necessários para o exercício de sua profissão; como estão organizados e estruturados os cursos de licenciatura em pedagogia, a base de sua formação e; como se apresentam nesse momento as discussões sobre essa temática.

O artigo 61 da Lei nº 9.394/96 reconhece os pedagogos entre os trabalhadores em efetivo exercício na educação escolar básica, portadores de diploma de graduação em pedagogia, como também com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. Em seguida, no artigo 64 do mesmo documento, postula que a formação desses trabalhadores deverá ocorrer em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação visando sua atuação em funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica áreas (BRASIL, 1996).

Uma década depois, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer CNE/CP nº 3/2006 aplanam o terreno para publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de Pedagogia. Logo, no artigo 2º desta resolução fica clara sua finalidade e destino 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.

Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo a partir de 2006 passa pelo curso de licenciatura em Pedagogia no modelo prescrito na nova DCN, Resolução nº 2, de 1/7/2015 que revogou a Resolução CFE nº 2/1969. Assim sendo, os pedagogos são formados em cursos de licenciatura em pedagogia que pressupõe formação docente com uma estrutura curricular mais voltada para a prática da sala de aula, porém como bem alerta Libâneo (2010) sobre a distinção das funções docentes e de especialistas em educação que

A caracterização de pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogo *lato sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em

um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores de ensino fundamental e médio). (LIBÂNEO, 2010, p. 39)

Quanto a formação inicial e continuada do licenciado em pedagogia, atualmente a Resolução nº 2, de 1/7/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais da educação. De igual forma, mantém-se a ênfase na formação com vista no exercício da docência como bem preceitua o Art. 3º, *in verbis*

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015)

No artigo seguinte, isto é, Art. 4º, a Resolução nº 2, de 1/7/2015 define quem são os profissionais do magistério da educação básica compreendendo que são aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação, conforme Art. 3º, desde que possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em relação às DCN para o curso de licenciatura em Pedagogia, Franco (2017) comenta que a legislação em vigor manteve fora de circuito as questões sobre a outra faceta da atuação dos pedagogos, isto é, as atividades de gestão. Para o autor, os dispositivos complementares no tocante as atividades de gestão dos processos educativos

“ [...] os dispositivos complementares como diretriz para a organização dos cursos de Pedagogia, não apenas permaneceu preterindo a formação dos profissionais responsáveis pelas atividades de gestão dos processos educativos, como também não teve dispositivos complementares para tratar do assunto, o que implicou na permanência dessa lacuna formativa até os dias atuais [...]” (FRANCO, 2017 p. 108).

Ao analisar alguns modelos curriculares de cursos de Pedagogia no que diz respeito ao itinerário formativo para as atividades de gestão, Franco (2017) conclui que

É imprescindível a ampliação da discussão e uma nova definição acerca de qual é o lugar da formação em gestão nos cursos de Pedagogia, ou seja, como pode ser dada uma resposta mais eficaz a tantas necessidades de atuação do pedagogo nesse campo. Tão importante quanto isso é articular essa formação com o fazer docente e, sobretudo, enfrentando uma lógica de mercantilização nos currículos dos cursos, preterindo o sentido político-pedagógico desses ofícios (FRANCO, 2017, p. 121).

De uma forma ou de outra, os pedagogos são formados nos cursos de licenciatura em Pedagogia em que o arcabouço curricular está organizado numa estrutura de disciplinas cujo enfoque principal está na docência para as primeiras séries da Educação Básica. Nesse sentido, se faz oportuno abordar, também, os aspectos da formação inicial e do curso de Pedagogia enquanto formação docente, uma vez que dos cursos de formação docente derivam profissionais que atuam nos sistemas de ensino público e privado.

Nessa perspectiva, Gatti (2014) contextualiza que

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. [...] . No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. (GATTI, 2014, p. 35,36)

Gatti (2013, p. 52) evidencia a importância do trabalho docente no processo educacional onde se apresentam graus de desigualdades de cunho social e cognitivo, sendo o trabalho docente uma propositura de compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos nele envolvidos. Para a autora, “A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional, [...], na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional”, portanto a

A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores, também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas etc.). A importância social da formação inicial de docentes fala por si. GATTI, 2013, p. 52)

Quanto à importância da qualidade da formação inicial dos licenciados de um modo geral, incluídos aqui os pedagogos uma vez que são licenciados em Pedagogia, as questões

analisadas por Gatti, Barretto e André (2011) na publicação do livro intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” em parceria com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), afirmam que

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2008). (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 89)

Este trabalho desenvolvido por Gatti, Barreto e André (2011, p. 21), identifica um panorama sobre as condições concretas do palco e do cenário das políticas públicas de formação docente, do prescrito e do vivido nas esferas institucionais onde são ofertados e como são desenvolvidos os cursos de licenciaturas. Como base inicial da formação do pedagogo, não poderia deixar de se inserir nesse contexto com implicações para sua formação continuada nas atividades de gestão. Segundo as próprias autoras, o objetivo do trabalho teve como foco analisar vários aspectos que envolvem o exercício da profissão docente desde a formação inicial e continuada de professores até carreira docente e avaliação de professores, formação continuada, políticas de valorização do magistério etc.

A relevância desse trabalho encontra-se no fato de que as autoras sinalizam situações problemas que continuam se perpetuando por longas décadas, tais como: as condições precárias de trabalho, a falta de um plano sólido de carreira docente, os baixos salários dos professores, ausência de mecanismos de manutenção desses profissionais nas escolas, uma vez que os salários e as condições de trabalho não atendem suas necessidades, e o processo formativo com sérias limitações para subsidiar o trabalho docente.

Nesse sentido, além de docentes, os pedagogos que buscam profissionalização na gestão escolar deparam-se com situações mais complexas em relação ao perfil de conclusão do curso. Para Libâneo (2010) continua em evidência o tema da formação de professores e pedagogos, como da mesma forma, o curso de pedagogia, pois tem sido difícil entre os pedagogos, professores, gestores e pesquisadores, obter consenso sobre questões cruciais como: o que deve ser um curso de Pedagogia, o que define o trabalho “pedagógico”, em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo, se há lugar para especializações ou habilitações, qual a diferença entre pedagogo e professor, pedagogo e educador etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 9)

As indagações do autor vêm ao encontro do objeto desta pesquisa, uma vez que se pretende investigar as atividades do pedagogo no âmbito das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Saber qual o sentido do seu trabalho e quais são suas contribuições para a formação integral do aluno, para o trabalho docente e para a transformação da sociedade? Analisar de que maneira sua formação lhe proporciona saberes articulados entre teoria e prática, ou seja, como o processo de formação do pedagogo pode auxiliá-lo quanto às demandas da escola e para além dela? Especificamente, em que sentido sua formação aborda questões da EPT? A partir daqui qual a importância do seu trabalho nos departamentos acadêmicos de ensino e como os pedagogos podem desenvolver um trabalho articulado entre si e representarem uma categoria profissional que os identifiquem?

Neste caminho, Pimenta (2011, p. 7), justifica positivamente a apresentação da 6ª edição revista do livro “Pedagogia, ciência da educação?”, pois o mesmo traz textos organizados que ao se questionarem sobre a pedagogia e a pedagogia como ciência, oferecem o debate e investigação da pedagogia aos que se identificam profissionalmente como pedagogo, além de manter vivo o debate sobre a importância da pedagogia.

Segundo DalBosco (2007), toda tentativa de compreender a definição da pedagogia não deve relevar o próprio conceito de educação e, a partir daí, encontrar argumentos que ajudem a estabelecer a diferença entre ambas. DalBosco (2007) entende a educação como um

[...] processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato de ele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. Portanto, a educação e o ato educativo têm sempre a ver com duas ou mais pessoas, pois seria um absurdo imaginar uma situação na qual alguém se educasse sozinho e, por isso, ambos referem-se de imediato a um processo social que envolve pessoas e instituições. Desse modo, podemos dizer que a educação é um *processo dialógico-interativo amplo* que ocorre, por exemplo, na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência e de trabalho. (DALBOSCO, 2007, p. 30)

Quanto à pedagogia, DalBosco (2007, p. 31) a caracteriza “pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica”. Para o autor, a mesma diferença entre educação e pedagogia perpassa na relação entre ação educativa e ação pedagógica, uma vez que a ação educativa decorre de interações espontâneas não expressando uma ação metódica e sistemática entre as pessoas. Trata-se, portanto, de uma ação assistemática. Diferentemente, a ação pedagógica se processa sob uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática.

Sendo a educação e a pedagogia o campo de estudo e atuação do pedagogo, compreender o processo de formação do profissional da pedagogia, torna-se importante rever as circunstâncias históricas da maneira como ocorreram esses processos formativos desde sua origem e tempos atuais. Segundo Lorenzet e Zithoski (2017, p. 461), “a formação do pedagogo ocorre por meio do curso de graduação, na Educação Superior, como Licenciatura em Pedagogia”.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), tem-se a determinação no Artigo 64, como já citado, de que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

É oportuno salientar que ao tratarmos do processo formativo do pedagogo neste trabalho, temos como objetivo partir da visão geral da formação inicial do licenciado em pedagogia para depois compreendermos a diferença da atividade do pedagogo na função de docência na Educação Básica e na sua função de gestão pedagógica na esfera escolar, sendo a segunda a que contempla os propósitos desta investigação no contexto do IFAM-CMC.

Conforme Silvestre e Pinto (2017, p. 17), “O curso de Pedagogia desponta como a terceira maior graduação em número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro”. Para os autores essa crescente expansão da oferta se deu em parte pela obrigação que assumiu nos últimos tempos em formar professores para o início da escolarização. Esse fato se repete nas pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011) quando se referem ao número de matriculados nos cursos de licenciatura destacam que o curso de licenciatura em Pedagogia ocupa o 3º lugar entre os mais procurados conforme achados que

A maioria desses cursos (64%) está em universidades públicas ou privadas e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância. Entre os dez maiores cursos de graduação em termos de matrículas, o curso de pedagogia, que forma docentes para os primeiros anos do ensino fundamental, situa-se em 3º lugar, com 9,6% das matrículas. Esse mesmo curso está em 1º lugar, quanto ao número de matrículas na EaD, com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade. Nota-se que os alunos de EaD são, em média, dez anos mais velhos do que os alunos nos cursos presenciais (BRASIL. MEC. INEP, 2010b, p. 13, 14, 19). (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 102)

Historicamente o espaço de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica ocorria em escolas de nível médio. A criação do Curso Normal para formar as professoras normalistas da escola primária “vem da época do império, [...] modelo que permaneceu até o período militar”, ocasião da extinção do curso e sua substituição pelo curso de “magistério de 2º grau” (SILVESTRE; PINTO, 2017, p. 17).

A Lei nº 5.692/1971 (LDB) ao fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus em seu artigo 30, define a formação mínima para o exercício do magistério da seguinte forma: para atuação no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, exige-se a formação mínima em habilitação específica de 2º grau; para atuação no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, exige-se a formação mínima em habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; e para todo o ensino de 1º e 2º graus, a habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena.

Na lei citada acima, no artigo 33 regula que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971). Sendo que na sua maioria essa formação específica vem ocorrendo em cursos de pós-graduação, uma vez que o modelo curricular da formação inicial da licenciatura em Pedagogia não atende essa demanda. Temos aqui, então, a figura do especialista em educação.

Conforme o artigo 61 da LDBEN nº 9.394/1996, passa a regular sobre a formação dos professores para atuarem na Educação Básica por meio de curso de graduação de acordo com o artigo 62 com a nova redação dada pela Lei nº 13.414/2017 da seguinte maneira: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996 e 2017).

Em 2006 foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia conduzindo o itinerário formativo do pedagogo na docência para os anos iniciais da Educação Básica. A partir desses dispositivos legais, as instituições de Ensino Superior passaram a ofertar cursos de graduação em Pedagogia com o foco centrado mais na formação para a docência da educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental, deixando a formação do pedagogo fundamentada nas ciências da educação em segundo plano e, especificamente, para cursos de Pós-graduação.

No entanto, segundo Silvestre e Pinto (2017) a trajetória histórica do curso de pedagogia, “foi marcada pela formação de pedagogos para atuarem fora da sala de aula: como técnicos em educação, conforme a legislação que instituiu o curso em 1939: ou como diretores de escola, supervisores de ensino, orientadores educacionais, dentre outros “especialistas de ensino”, conforme o Parecer n. 252/1969 (BRASIL, 1969). (SILVESTRE; PINTO, 2017, p. 18).

No contexto atual, esses profissionais estão discriminados nas categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação, conforme a Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009), que altera a redação do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal caracteriza os profissionais da educação escolar básica aqueles que atuam em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos, a saber: os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; os trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e; os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Pela ausência de detalhamento e clareza quanto a formação dos licenciados para o exercício da profissão, no parágrafo único do artigo 61, alterado pela Lei nº 12.014/2009, a formação dos profissionais da educação deverá atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Podemos reafirmar segundo Libanêo (2010) que os cursos de licenciatura em Pedagogia passaram a apresentar seus desenhos curriculares com base numa demanda pela formação de pedagogos para a docência, para atuarem nos anos iniciais da Educação Básica trazendo uma fragilidade teórico-prática para os cursos de graduação em Pedagogia e, conseqüentemente, para a formação do pedagogo quando

[..] a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o

esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional (LIBÂNEO, 2010, p. 11)

De igual forma, para Pimenta (2017) em suas considerações finais do capítulo intitulado “Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”, afirma que “As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas das DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente”. (PIMENTA et al., 2017, p. 44),

Quanto à formação do pedagogo, Pinto (2011) ressalta ainda que

[...] é importante que o pedagogo escolar, antes de ser um especialista na educação escolarizada, seja um estudioso da educação de um modo geral e que tenha clareza das articulações entre os processos educativos escolares e aqueles que acontecem em outras instâncias sociais. [...] (PINTO, 2011, p. 75).

Nessa perspectiva, os processos formativos do pedagogo escolar, segundo Pinto (2011, p. 77), devem partir do conhecimento produzido no campo da Pedagogia. Deve começar na docência e depois ampliados à medida que vão se agregando as demais práticas educativas escolares e não escolares. O processo deve continuar no sentido de articular saberes docentes e práticas educativas entre si.

Para Saviani (2007) devem-se conduzir atividades do curso de pedagogia nos “aspectos essenciais”, recebendo os discentes e os inserindo num ambiente de “intenso e exigente estímulo intelectual” que os estimule ao estudo teórico dos clássicos da pedagogia como parâmetro para saberem como funciona a escola e poder intervir conscientemente na “prática educativa desenvolvida em seu interior” (SAVIANI, 2007, p. 128).

Em se tratando de nossa investigação e considerando os dez participantes desta pesquisa, profissionais com formações em curso de graduação em Pedagogia atuando fora da sala de aula e lotados nos departamentos acadêmicos do IFAM-CMC por eixo tecnológico e formação de professores e diretorias, trouxemos para melhor compreensão dessa discussão o período de entrada desses servidores para o quadro permanente ativo no serviço público federal na instituição, que vem oferecendo seus serviços à comunidade amazonense em vários níveis e modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica. Quanto ao processo formativo, para cada pedagogo essa formação ocorreu em diferentes momentos e trajetórias distintas de suas histórias de vida. Dessa maneira, obtivemos as seguintes informações relevantes: quatro se formaram na década de 1980 no curso de licenciatura plena em Pedagogia nos moldes das

especializações, uma em curso Normal Superior em período de transição da publicação das DCN para o curso de licenciatura em Pedagogia (2006) e os cinco restantes, no modelo atual, no curso de licenciatura em Pedagogia com foco na docência. Contudo, em ambos processos formativos não estavam presentes no percurso curricular nem nos programas das disciplinas abordagens teóricas e práticas sobre a EPT.

Outro dado interessante é que dos dez pedagogos, oito já atuaram como docentes da Educação Básica dos quais dois continuam atuando como professores neste nível de ensino. No que diz respeito à influência dessa experiência nas suas atividades como pedagogos na gestão escolar, é expressivo como esse fato tem uma forte influência para o pedagogo no sentido de entender e se colocar no lugar e espaço do outro, onde se apresentam situações conflitantes enfrentadas por discentes e docentes no contexto acadêmico.

Considerando que a experiência na docência e na sala de aula traz suas contribuições para o refletir e o fazer pedagógico na escola, requerendo do pedagogo a compreensão dos processos formativos dos quais os docentes também são oriundos, é pertinente ressaltarmos o que diz Gatti (2014) sobre o trabalho dos professores

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação. (GATTI, 2014, p. 43)

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011) reforçam a importância da formação inicial dos docentes em todos os seus aspectos, principalmente enquanto elemento fundante de sua caracterização profissional para o desenvolvimento de suas atividades frente às demandas educacionais e valorização social do seu trabalho, portanto,

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (RAMALHO,

(NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 93)

Em decorrência dessas lacunas formativas, das condições precárias do trabalho do pedagogo, seja docente ou de especialista, dos baixos salários e da desvalorização profissional, se faz necessário estimular e sensibilizar os profissionais da educação pela formação continuada e por fóruns permanentes de discussão e de um movimento de luta por melhores condições de trabalho, mas sem deixar de fora a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem visando uma sociedade mais justa e igualitária possível.

Nesse sentido, o processo de capacitação – profissionalização - do licenciado em pedagogia deve perpassar por uma consistente formação que constitua, também, como etapas de construção de capacidades adquiridas em sua profissionalidade – processo de desenvolvimento de competências - durante o exercício de suas atividades laborativas. Os diferentes processos formativos em docência ou gestão tanto em nível de programas *lato sensu* ou *stricto sensu*, permitem o movimento de troca de experiências no que se destina à imersão teórica, interação prática, integralização de ações, mediações e intervenções no processo de ensino-aprendizagem e nas demais atividades pedagógicas.

1.3 Pedagogo: Identidade, Perspectivas e Atividades.

Ao abordarmos a identidade, perspectivas e atividades do pedagogo, temos em Libâneo (2010), assim como em Almeida e Soares (2010), Pinto (2011), Houssaye (2004) e outros, autores, muitas contribuições referentes à identidade, definição e atuação desse profissional a serem consideradas a partir de então. Como veremos, Libâneo (2010) traz para discussão aspectos específicos que diferenciam o pedagogo docente do pedagogo escolar. Ele afirma que “[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico”. Ele argumenta que “[...]. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 55).

O pedagogo é definido por Libâneo (2010) como aquele profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, de forma direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modo de ação, tendo como objetivos definidos a formação humana em sua contextualização histórica. Dito de outra forma, o pedagogo é um profissional que enfrenta fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à

prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Para ele “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

Com base nesse entendimento conceitual, Libâneo (2011) classifica os pedagogos em três tipos no âmbito de sua formação e atuação:

- 1) o pedagogo *lato sensu* - todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades;
- 2) o pedagogo *stricto sensu* - especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação, e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividade de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições;
- 3) pedagogos *stricto sensu* - professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino. (LIBÂNEO, 2011, p. 72)

Quanto à importância desse profissional, Libâneo (2010) defende que a atuação do pedagogo escolar é imprescindível, uma vez que este auxilia os professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula referente aos conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe, assim como na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos. Para o autor a presença do pedagogo escolar deve ser uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, uma vez que o pedagogo pode contribuir no sentido de melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Outro aspecto defendido pelo autor é o fato de que o pedagogo atua, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, na articulação horizontal e vertical dos conteúdos, na composição de turmas, nas reuniões de estudo, conselho de classe etc. Segundo ele os pedagogos e docentes

[...], são especialistas que se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Ou seja, pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em geral e o específico do ensino vão se interpenetrando. (LIBÂNEO, 2010, p. 63)

Sobre o pedagogo escolar, Almeida e Soares (2010) destacam o caráter científico de sua atuação profissional, uma vez que sua formação se fundamenta na pedagogia como ciência da educação. Cabe ao pedagogo escolar sistematizar a relação entre o senso comum e o conhecimento científico e, a partir daí, elaborar com o conhecimento escolar. Nesse sentido, o trabalho central do pedagogo deve buscar a reflexão dos conhecimentos necessários tendo em

vista a formação humana em cada contexto histórico, assim como encontrar formas metodológicas para sua socialização. Ao zelar pela garantia da efetivação do processo ensino-aprendizagem e pela democracia do conhecimento construído historicamente pela humanidade em favor da maioria da sociedade; dessa forma contribuirá diretamente com a instituição escolar no cumprimento de sua função social mais ampla que é uma educação de qualidade para todos.

Pinto (2011) ao expor sobre o pedagogo escolar, entende que se a pedagogia escolar é o campo de conhecimento sobre a educação escolarizada, o pedagogo escolar, é, portanto, “o educador-estudioso e interventor” nessa área da educação escolar. Nesse contexto, o autor denomina o “pedagogo escolar” como aquele profissional do ensino que desenvolve suas atividades “fora da sala de aula” nas funções de coordenação pedagógica, orientação educacional, direção e vice-direção. O autor vai propor a denominação “pedagogo escolar” com a finalidade de considerar dois objetivos: demarcar o campo de atuação do pedagogo que se profissionaliza em educação escolar e que trabalha na escola. O outro é conduzir o trabalho do pedagogo em direção a uma unidade em suas funções “desarticuladas” na escola. Ainda, nesse sentido, para o autor, “o pedagogo escolar como profissional da Educação, que atua nas escolas fora da sala de aula, tem de pautar sua ação a partir de uma sólida formação pedagógica”. (PINTO, 2011, p. 75).

Nesse caminho, Pinto (2011) expõe sobre as peculiaridades do trabalho docente e do trabalho do pedagogo ao tratar da previsibilidade nas ações educativas. Para o autor as atividades de sala de aula são quase sempre previsíveis, uma vez que prevê objetivos, conteúdos e procedimentos sob a orientação do docente, mas passíveis, também de imprevisibilidade o que justifica a flexibilidade do planejamento e a necessidade do replanejamento de ensino. De modo inverso, a intervenção do pedagogo escolar nem sempre é “planificada”, ou seja, ela “mobiliza saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia a dia do cotidiano escolar”. Daí o trabalho do pedagogo escolar diferir do trabalho do pedagogo docente em virtude do seu “alto grau de imprevisibilidade” (PINTO, 2011, p. 79).

Os debates a respeito da ressignificação do papel e da atividade do pedagogo escolar apontam para a concepção de um profissional educador com participação ativa nas discussões e análises sobre os desafios atuais, sobre as demandas e finalidade da educação na sociedade brasileira, ratificando o movimento “na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação” (SILVA JR., 2003, p. 96). Para tanto, esse profissional deve ser visto como sujeito articulador de um projeto de formação humana e cidadã, promovendo o estudo sobre a práxis pedagógica e elaborando, coletivamente, ações interventivas em prol dos interesses e das necessidades das classes populares, sob a perspectiva da transformação social.

Para Houssaye (2004) o pedagogo deve ter uma formação consistente tendo como base uma relação de equilíbrio entre a formação teoria e os conhecimentos advindos da prática. Nesse sentido, o autor compreende que

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir [...]. É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação. [...]. (HOUSSAYE, 2004, p. 10)

Isto exposto, queremos ressaltar a importância e a responsabilidade do pedagogo escolar como articulador e mediador do processo ensino-aprendizagem, na promoção da gestão democrática na escola, da formação continuada de professores, no desenvolvimento da autonomia do aluno, de sua autonomia e cidadania. Contudo, acreditamos que isso só é possível com uma sólida formação científica indissociada da prática e pela posição consciente e coerente por meio de uma postura crítica diante das relações dinâmicas e históricas do movimento social, político e econômico dos quais o pedagogo não pode se furtar de enxergar a luz de muita leitura, conhecimento e discussão com seus pares.

Nesse sentido, encontramos na teoria histórico-cultural da atividade um aporte teórico que privilegia a constante reflexão para o pedagogo e apresenta elementos conceituais sobre atividade como fruto da produção humana por meio da sua relação com os outros, com a natureza e com a realidade historicamente dinâmica.

1.3.1 A Atividade do Pedagogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Considerando ainda a atividade do pedagogo, outro ponto que abordaremos de forma sucinta neste subtítulo é a perspectiva histórico-cultural do trabalho pedagógico a partir da Teoria da Atividade, no sentido de compreendermos a atividade desse profissional enquanto trabalhador da educação e como tal um ser histórico, um ser da ação que interage e se articula intencionalmente com os outros. Esses estudos derivam das contribuições postuladas por Vigotski¹³, Leontiev, Davidov¹⁴ e demais estudiosos da mesma corrente filosófica, cujo

¹³ Lembrando que optamos pela grafia Vigotski (ver nota de rodapé p. 25)

¹⁴ Ressaltando que optamos pela grafia Davidov (ver nota de rodapé p. 25)

postulados receberam grande influência das concepções do materialismo histórico dialético em Karl Marx e Friedrich Engels.

Temos uma contribuição relevante em Vigotski na teoria histórico-cultural que com base nos princípios do materialismo histórico dialético, trouxe uma nova visão da psicologia para sua época (1917- 1934) contrapondo “as correntes idealista e mecanicista” sobre a compreensão do comportamento humano. Para o campo educacional suas contribuições sobre o pensamento psíquico e a atividade humana influenciam significativamente até os dias atuais. (REGO, 2017, p. 39)

Segundo Rego (2017) as principais ideias de Vigotski se referem ao entendimento da relação do indivíduo e sociedade que “resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sociocultural”; que as funções mentais superiores¹⁵ não são inatas, mas se dão “nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento”; que “o cérebro é o órgão principal da atividade mental” e que “é produto de uma longa evolução”; que “a linguagem é um signo mediador por excelência” presente em toda atividade humana e; que “a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos” (REGO, 2017, p. 41-43).

De igual forma, Leontiev e Davidov receberam influência da teoria histórico-cultural de Vigotski. Leontiev desenvolveu a teoria da atividade e Davidov a teoria do ensino desenvolvimental. Segundo Asbahr (2005) “Foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade” (ASBAHR, 2005, p. 109). Davidov, com base na concepção materialista histórica dialética e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento, formulou a teoria do ensino desenvolvimentista. Segundo Rosa e Sylvio (2016) “Davidov [...] considera a educação escolar e o desenvolvimento como indissociáveis e a criação de condições adequadas para formar nos alunos o pensamento teórico [...] é a base para o desenvolvimento omnilateral” (ROSA; SYLVIO, 2016, p. 428).

Tomando como base o que foi dito e uma vez que estamos propondo identificar e analisar a atividade do pedagogo na EPT, é importante demarcar em que aspectos e fundamentos estamos considerando a atividade humana. Rego (2014) analisa alguns

¹⁵ [...] as funções psicológicas superiores - capacidade de planejar, memória voluntária, imaginação, controle consciente do comportamento, atenção voluntária, lembrança voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo - [...] (OLIVEIRA, 2014)

pressupostos do materialismo dialético que estão na base dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Davidov, principalmente no que se refere ao trabalho como atividade humana, pois

É por meio do trabalho, uma atividade prática e consciente, que o homem atua sobre a natureza. A produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. A noção de produção pelo trabalho (encarado como motor do processo histórico) não apenas diferencia o homem dos animais como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 2014, p. 96)

Para Libâneo (2004) “O conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo” (LIBÂNEO, 2004, p.7). Com base na concepção marxista da natureza histórico-cultural, Libâneo e Freitas (2006) apresentam dois pontos básicos que a envolve, pois segundo os autores

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 4)

Rigon, Asbabr e Moretti (2016, p. 18) afirmam, também, que “um dos pressupostos fundamentais da teoria histórico-cultural, advindo da teoria marxista, é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano” (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 18). Nesse processo de humanização, o homem interage com a natureza e cria outras necessidades produzidas a partir desse movimento entre ele e a natureza. E essas necessidades trazem a marca da humanização do homem porque traduzem suas projeções, intencionalidades e consciência que o difere de outros seres da natureza. Segundo os autores

Para que uma atividade se configure como humana, é essencial, então, que seja movida por uma intencionalidade, sendo esta, por sua vez, uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive, natural ou culturalizado. Por outro lado, há as necessidades de ordem biológica, como alimentar-se, abrigar-se, reproduzir-se, ou seja, que compartilhamos com os animais e, por outro lado, aquelas que foram criadas no decorrer da história, à medida que o homem passa a dominar o processo de satisfação das necessidades imediatas. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 18)

Segundo Rigon, Asbabr e Moretti (2016) “Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. [...] a atividade e a consciência são categorias centrais à teoria histórico-cultural”. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 22-23). Segundo Kozulin (2002) “Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais” (KOZULIN, 2002 apud RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 24).

Nesse sentido, “O processo de humanização ocorre por meio de atividades principais marcadas a partir do lugar que o homem ocupa nos sistemas das relações sociais” (LEONTIEV, 1983 *apud* RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 25), segundo os autores,

O conceito de atividade, como nos propõe Leontiev (1987), pressupõe que a sua estrutura geral seja composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações. Além disso, Leontiev entende que a atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm a mesma estrutura geral; a atividade interna “se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma” (LEONTIEV, 1938, p. 83 *apud* RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 25).

Sobre a atividade teórica interna e prática externa mencionada por Leontiev, Libâneo (2014) explica mais detalhadamente que

Na base da idéia de atividade externa está um princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. [...]. Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetual. [...]. A atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. (LIBÂNEO, 2004, p.7-8)

Em seu artigo sobre “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov”, Libâneo (2004) vai pontuar que

[...] Davydov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. [...] Davydov (1999) concorda com Leontiev sobre o entendimento de que a atividade é constituída de necessidades, tarefas, ações

e operações, mas acrescenta um componente que modifica substantivamente a formulação inicial. Trata-se do desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade. [...] Davydov reforça esta idéia quando escreve que, por detrás das ações humanas estão as necessidades e emoções humanas, antecedendo a ação, as relações com os outros, as linguagens. (LIBÂNEO, 2004, p.12-14)

Quando o homem subordina as necessidades, desejos e aspirações particulares às exigências sociais, ele estrutura a base para a moral. A função mediadora da linguagem desenvolve a atitude consciente dentro de um sistema de interação, emoção e afeto. É pela linguagem que o homem se objetiva e também se apropria para observar-se.

Portanto, “a linguagem nasce do trabalho, quando o homem sente que precisa se comunicar para suprir suas necessidades, sejam elas materiais ou espirituais” (MARZARI, 2016, p. 82). Dessa forma, a linguagem assume um papel importante para a concepção histórico-cultural; à proporção que atua como mediadora ao “carregar consigo os conceitos universais, fonte do conhecimento humano” (id, 2016, p. 85). Segundo a autora, “é possível inferir que a teoria histórico-cultural constitui-se em uma perspectiva teórica que fortalece a compreensão da prática humana, em geral, da prática educacional, em particular [...]” (MARZARI, 2016, p. 97).

Compreender o movimento e a relação da atividade e sua ligação com o conceito de trabalho traduz uma concepção de educação humanizadora como propositura da teoria histórico-cultural. Requer pensar a educação como atividade desenvolvida no processo pedagógico e como tal, mediadora do conhecimento como produto histórico da atividade humana. Por tanto,

A educação como atividade nos faz refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teoria e prática –, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana. (RIGON; ASBARR; MORETTI, 2016, p. 28)

Dessa forma, Libâneo e Freitas (2006) consideram que

Ao apresentar algumas premissas da teoria histórico-cultural e da teoria histórico-cultural da atividade, procuramos acentuar que elas ajudam a compreender melhor o trabalho de professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras. (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 7)

No âmbito do sistema escolar, na abordagem sucinta da teoria da atividade com a intenção de subsidiar a atividade pedagógica, colocamos a ação do pedagogo em duas linhas de frente. A primeira, como ser humano que encontra no trabalho as condições históricas e sociais de construir-se coletivamente em permanente interação com a realidade circundante e, com isso encontrar o seu significado; a segunda, como ser que produz ações contextualizadas e instrumentos objetivos, que faz, age e interage com outros que do seu trabalho necessita, assumindo a postura reflexiva e intencional, portanto, consciente de mediador do vir a ser de outros seres humanos críticos e autônomos em desenvolvimento permanente, sejam eles docentes ou discentes.

Para tanto, este profissional precisa planejar cuidadosamente suas atividades, considerando a realidade onde atua, sabendo que é coautor com outros seres humanos de ações que devem ser intencionais no sentido de buscar superações e intervenções na realidade imposta por diversas circunstâncias. Deve apropriar-se desses conceitos e de seus significados para uma atividade diferenciada e transformadora. Dessa forma, acreditamos que a teoria histórico-cultural da atividade pode auxiliar o pedagogo nessa caminhada.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação; todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsabilmente; todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática; todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas idéias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas; todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.”

(TRIPP, 2015, p. 462)

Partimos do pressuposto que toda pesquisa precisa ser planejada, e acima de tudo, ser conduzida por caminhos metodológicos e científicos que assegurem a autenticidade e o rigor ético na coleta de dados e da análise dos resultados, buscamos por meio da abordagem da pesquisa qualitativa de mãos dadas com o enfoque da dialética materialista histórica¹⁶, compreender o fenômeno concreto da atividade do pedagogo na EPT, os desafios e as possibilidades da efetivação do Plano de Atividade Pedagógica no IFAM – CMC, como uma proposta de produto educacional advindo do processo de investigação coletiva. Sobre essa

¹⁶ “A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação.” (LIBÂNEO, 2010, p.89)

baliza demarcada, buscamos contribuir com mudanças significativas e vislumbramos possibilidades de superação da fragmentação da práxis pedagógica.

Para tornar este momento mais aprazível, de maneira alegórica, apresentamos os subtítulos desse capítulo inspirados numa viagem imaginária, onde trazemos diversos elementos presentes de um deslocamento rodoviário correspondendo-os a cada item do percurso metodológico. São eles: 1) O caminho de mão dupla: a pesquisa qualitativa e o materialismo histórico para indicar o enfoque da dialética materialista histórica e a abordagem qualitativa da pesquisa; 2) O transporte: a pesquisa-ação para apresentar o tipo de pesquisa que adotamos; 3) O panorama e os viajantes: contexto da investigação e os participantes da pesquisa para informar o local e os participantes da pesquisa; 4) Paradas e abastecimento: desenvolvimento da pesquisa para elucidar as etapas da pesquisa, a saber: a) A partida: explorando o caminho – o diagnóstico; b) Primeira parada: escolhendo a direção – o planejamento; c) Segunda parada: pavimentando a estrada – a implementação das ações ; d) Terceira parada: avaliando o percurso – a avaliação e validação do produto educacional; 5) As malas e apetrechos: técnicas e instrumentos de coletas de dados e; 6) Os registros e fotografias: técnicas de análise dos dados.

2.1 O Caminho de Mão Dupla: A Pesquisa Qualitativa e a Dialética Materialista Histórica

Com base na introdução preliminar deste capítulo, buscamos apoio na pesquisa científica cuja abordagem prioriza os aspectos qualitativos do processo investigativo. Acreditamos que a pesquisa qualitativa em educação é a mais adequada neste caso, no sentido de alcançar seus objetivos, principalmente, sobre o ponto de vista da prática e percepção das ações dos sujeitos e do objeto de estudo, suas histórias de vida, trajetórias profissionais, crenças e valores. Encontramos na pesquisa qualitativa “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

A pesquisa qualitativa enquanto método privilegia a essência dos dados e o significado representativo do fenômeno estudado e seu contexto. Creswell (2014) retifica que

A **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões

ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p. 49, grifo do autor).

Demo (1998) traz para discussão em seu artigo intitulado “*Pesquisa Qualitativa Busca de Equilíbrio entre Forma e Conteúdo*”, o dilema presente nas pesquisas científicas quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos. No sentido de elucidar a natureza da pesquisa qualitativa o autor apresenta alguns horizontes que a caracterizam. Destacamos apenas duas destas por configurarem entre os pressupostos dessa pesquisa a partir do enfoque materialista histórico dialético. A primeira é que a qualidade é atributo humano, pois representa um fenômeno histórico-dialético. As relações humanas e sociais são quantificáveis e expressam ações e sentimentos qualificáveis e ambos interagem no processo histórico-dialético. A segunda é que a qualidade é dialética, uma vez que “a dialética humana é a unidade de contrários, encontrando aí sua dinâmica histórica própria” (DEMO, 1998, p. 96).

Como forma de compreender o que vem a ser a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982) apresentam outras cinco características básicas que dão forma aos estudos no desenho metodológico qualitativo. Para os autores, a primeira se refere ao ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador sendo seu principal instrumento; a segunda diz respeito aos dados coletados com natureza predominantemente descritivos; a terceira desloca a preocupação mais com o processo do que com o produto; a quarta detém a atenção do pesquisador no “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida e; a quinta conduz a análise dos dados a um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 13). Lüdke e André reforçam que “A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 14).

Com esse mesmo propósito de entender o enfoque qualitativo na pesquisa, outra característica importante do método é seu aspecto interpretativo relatado por Creswell (2010). Segundo o autor

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Depois de liberado um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo, ainda, outras interpretações do estudo. Com os leitores, os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as

múltiplas visões que podem emergir do problema. (CRESWELL, 2010, p. 209)

Na pesquisa qualitativa o esforço metodológico não está focado “na busca da qualidade e na exclusividade dos números e estatísticas”, mas prioriza “a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenômenos”, uma vez que seus “resultados são ideias e textos”. Portanto, ela “é analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão conclusões e reflexões, baseados na complexidade da sociedade onde a pesquisa foi gerada” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 144). Dessa forma, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22).

A pesquisa qualitativa como forma de abordagem sobre o fenômeno estudado na perspectiva da concepção da realidade no enfoque dialético materialista histórico, exige do pesquisador uma postura crítica-reflexiva constante, onde ele é colocado muitas vezes de forma interligados com os elementos do fenômeno investigado. Portanto, o pesquisador precisa adotar uma postura reflexiva, crítica e atenta frente ao mundo material que se apresenta em constante movimento histórico, em que os fatos econômicos, políticos e culturais entrelaçam-se, uma vez que o homem e o mundo estão em permanente interação entre o mundo concreto e subjetivo, que é construído historicamente pelos homens, portanto, não há lugar para neutralidade científica.

Demo (2017) afirma que “toda metodologia supõe uma concepção de realidade, sem o que não teria o que explicar”, logo a metodologia dialética conta com a mesma visão dialética da realidade. O pressuposto fundamental da visão dialética da realidade demonstra ser que “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável”, compreendendo por formação social, “[...] a realidade que se forma processualmente na história, seja ela mais ou menos organizada ou institucionalizada, macro ou microssociológica. Segundo o autor “[...] na realidade histórica não há somente mudança; há também elementos que sobrevivem às fases históricas, aos quais damos o nome, em geral de estrutura” (DEMO, 2017, p. 86).

Daí o autor vai definir esse tipo de dialética de histórico-estrutural, sem deixar de considerar os elementos essenciais da dialética marxista, inferindo que não existe somente uma dialética, do contrário, não seria dialética. Nesse caminho metodológico nos propomos a observar alguns pressupostos presentes na metodologia dialética assinalados por Demo (2017) frente à problematização da pesquisa, a saber:

[...] *a dialética privilegia o fenômeno da transição histórica*, que significa a superação de uma fase por outra, predominando na outra mais o novo do que repetições possíveis da fase anterior. [...] *A dialética está ligada ao fenômeno da contradição ou, em outros termos, do conflito*. Aceita que predomina na realidade o conflito sobre harmonias e consensos. [...] A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. É marca registrada. É isso que a faz um constante vir-a-ser, um processo interminável, criativo e irrequieto. Ou seja, que a faz histórica. [...] *A realidade é suficientemente contraditória* no sentido de que não existem somente contradições leves, superficiais, passageiras, mas também aquelas que não conseguimos solucionar, ou seja, de profundidade tal que levem a formação social a se superar. (DEMO, 2017, p. 86-87, destaque do autor)

Nesse sentido, o movimento histórico da realidade é dinâmico e complexo. A realidade histórica é um elemento existente em toda metodologia que se propõe ser dialética. Considerando a realidade histórica como processo permanente que distingue a vida humana dos demais seres da natureza, Demo (2017) esclarece uma distinção entre o movimento e a posição de “estar” e de “ser” do homem no mundo em que o

[...] Ser histórico significa caracterizar-se pela situação de “estar”, não de “ser”. A provisoriedade processual é a marca básica da história, significando que as coisas nunca “são” definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição. Trata-se do “vir-a-ser”, do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações. Ao lado de componentes funcionais, que podem transmitir uma face de relativa harmonia e institucionalização, predominam os conflitos, por meio dos quais as realidades estão em contínua fermentação” (DEMO, 2017, p. 15).

Sobre a questão acima, Frigotto (2010) explica que adotar uma postura dialética materialista histórica como abordagem metodológica implica dizer que se trata de “uma postura, ou concepção de mundo, enquanto um método que permite uma apresentação radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Em seus argumentos, Frigotto (2010) vai nos dizer que “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Para o autor, uma postura materialista histórica frente ao fenômeno estudado deve vir antes da escolha do método, até porque escolher o método materialista histórico depende de como enxergamos essa realidade. Nesse contexto, o método então servirá de mediação “do processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Para Frigotto (2010) a dialética materialista é ao mesmo tempo “uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” e para

tanto se realiza em “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Sobre esse caminho transcorrido por Frigotto (2017) é que alicerçamos o nosso trabalho com base no enfoque da dialética materialista histórica, pois segundo o autor a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos é o ponto de partida do conhecimento enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização para a teoria materialista. (FRIGOTTO, 2010, p. 90)

Nessa perspectiva metodológica, com base na natureza da proposta investigativa a partir da pesquisa no enfoque do materialismo histórico e na abordagem qualitativa, encontramos na pesquisa-ação um caminho possível para compreender e analisar os desafios e possibilidades da atividade integrada do pedagogo na EPT, pois o seu papel metodológico privilegia a participação coletiva e colaborativa dos participantes da pesquisa que, acima de tudo, são sujeitos ativos da sua própria história e da história que constroem juntos no cotidiano escolar, na vida e na sociedade em um espaço de tempo determinado.

2.2. O Transporte: a Pesquisa-Ação

Considerando que um dos objetivos fundamentais dessa investigação é a construção do Plano de Atividade Pedagógica de forma coletiva e colaborativa com os participantes envolvidos no fenômeno e tendo como intencionalidade tornar viável na prática o desenvolvimento integrado de ações educativas no âmbito o IFAM-CMC, encontramos na metodologia da pesquisa-ação o farol sinalizador de veredas, de vias e de rotas que nos permitiram o ir e vir no caminho durante o processo investigativo.

Nesse complexo “rodoviário”, buscamos primeiramente compreender o que seria então uma pesquisa-ação enquanto método de investigação, para então prosseguirmos. O panorama que se apresentava nos impulsionou a buscar conhecer alguns conceitos que aclarassem a definição do que viria a ser uma pesquisa-ação, bem como seus procedimentos metodológicos, sua especificidade e campo de aplicação.

Segundo Barbier (2007) “A pesquisa-ação [...] expressa uma verdadeira transformação na maneira de conhecer e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. Isso porque exige uma nova postura do pesquisador na sociedade na perspectiva de que

[...] a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do

desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência. (BARBIER, 2007, p.18).

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação provoca um desempenho profissional no pesquisador que precisa frequentemente se articular de forma dialética com o seu objeto de pesquisa e os sujeitos, se tornando um elemento fundamental para manejar “a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18).

Decerto que pensando em proporcionar a reflexão da práxis e construção de novos conhecimentos e aprendizagem no decurso da pesquisa, outra definição que consideramos relevante de Barbier (2007), pensando no caráter análogo desse trabalho, e que vem ao encontro da concepção de homem e sociedade que assumimos com base no materialismo histórico é que

a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. (BARBIER, 2007, p. 19).

Sendo assim, a pesquisa-ação impulsiona o engajamento participativo e colaborativo dos sujeitos da pesquisa, uma vez que parte de uma problemática coletiva vivenciada pelos mesmos e, portanto, os considera sujeitos ativos no processo de resolução do problema ou de alternativas de minimização dos seus efeitos negativos e busca de transformação social.

A partir dos elementos constituintes do processo investigativo e natureza do tipo da pesquisa assumida, tais como o problema, a ação e a solução coletiva, para Thiollente (2011), a pesquisa-ação enquanto pesquisa social tem uma aproximação entre a ação e o tratamento do problema de forma coletiva, uma vez que

[...]: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Segundo Tripp (2005, p. 447), a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, porém deve se submeter aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica “quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc”.

Com base nesses conceitos, definições e características que incorporam a pesquisa-ação, partimos na esperança de chegarmos mais próximo da realidade e, juntamente com os

sujeitos de uma situação concreta, identificarmos e analisarmos as condições reais da sua atividade profissional no contexto da EPT com a finalidade de compreendê-la e transformá-la coletivamente, com o intuito de integrá-la e aproximá-la do sentido de sua função pedagógica, política e social.

Em função disso, se fez necessário seguirmos etapas procedimentais que estão presentes na pesquisa ação. Tanto Tripp (2005) e Barbier (2007), quanto Thiollent (2011) se aproximam em suas abordagens sobre os protocolos de organização da pesquisa-ação, com nomenclaturas distintas, mas com uma dinâmica bem comum entre elas quanto ao movimento em espiral que dependendo da abordagem dos autores, são chamadas de ciclos, etapas ou fases¹⁷.

Dessa maneira, Tripp (2005) evidencia uma fase denominada de descrição e monitoramento das ações como uma das fases contidas no ciclo básico da investigação-ação que são planejar, implantar, descrever (monitorar) e avaliar. Segundo o autor “A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446).

Em movimento circulares, a fase do diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação ocorrem simultaneamente, pois como afirma Barbier (2007) “[...] O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* que a todas utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. [...]” (BARBIER, 2007, p. 117).

A fase do diagnóstico é uma etapa fundamental que deve anteceder as fases de planejamento, implementação e avaliação. Thiollente (2011) vai chamar essa fase de exploratória, se referindo como o momento de “[...] descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações [...]”. Barbier (2017) refere-se, também, ao diagnóstico como momento de ouvir e observar, pois é na “escuta sensível do vivido” que se observa “a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática”.

De acordo com o ciclo básico da pesquisa-ação, a primeira fase é a exploratória onde se inicia com o Diagnóstico, momento em que se identifica o problema e as possibilidades de intervenção. A segunda se refere ao Planejamento das ações que farão parte da pesquisa; nesse

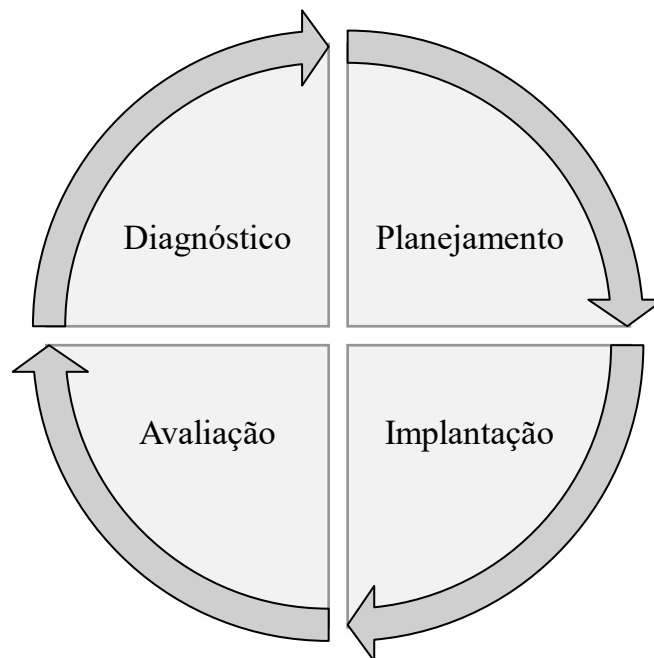
¹⁷ Decidimos nesse trabalho adotar a nomenclatura “fases” usada por Tripp (2005).

caso, do planejamento de cada fase a ser realizada com os participantes, desde a cooptação, sensibilização, envolvimento, participação e colaboração, incluindo a identificação do problema que aflige o grupo.

A terceira trata da Implementação das ações planejadas; as atividades são realizadas de forma coletiva e participativa em busca de soluções para o problema identificado. A quarta é a Avaliação dos resultados obtidos e de como foram obtidos; se refere, principalmente, a verificar o grau de mudança que a pesquisa proporcionou e o nível de engajamento do grupo por mudanças. Temos na Figura 1 a representatividade do ciclo básico da pesquisa-ação.

Nesse percurso metodológico, decidimos adotar o ciclo básico da pesquisa-ação com base em Tripp (2005) representado na figura 1.

Figura 1- Ciclo Básico da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela autora no SmartArt, com base em Tripp, 2019

Os autores contemplados neste subtítulo, contribuem com a compreensão, conceituação e definição do que entendemos por pesquisa-ação, uma vez que não se contrapõem, mas se completam, expondo também suas principais características, sinalizando para aspectos peculiares de seus olhares experiência em pesquisa. Nesse caminho, entendemos que a pesquisa-ação investiga um fenômeno específico, delimitado e contextualizado por grupos, tempos e locais definidos.

Reiteramos com base na abordagem teórica dos autores que a pesquisa-ação, como estratégia de pesquisa, foi identificada como aquela que nos assistiu a compreender e analisar o contexto da atividade dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos departamentos acadêmicos e demais setores do IFAM-CMC.

2.3 O Panorama e os Viajantes: Contexto da Investigação e os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa teve como locus do seu desenvolvimento e aplicabilidade a unidade de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em particular, o *Campus* Manaus Centro (CMC) no intervalo de tempo entre 2017 a 2019, período em que se desenvolveu o mestrado em Educação Profissional - PROFEPT, turma 2017/2.

É importante lembrarmos que o CMC foi palco de diversas transformações e atuou em diferentes modelos institucionais; suas atividades acadêmicas na educação profissional remontam do início do século XX, sendo sua transposição mais recente a mudança de sua identidade e perda de sua autonomia pedagógica, decorrente do estabelecimento de uma reitoria sistêmica com a criação dos Institutos Federais (IFs), conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Trata-se de uma instituição que oferta Educação Básica, Profissional, Tecnológica, Graduação e Pós-graduação em diversas modalidades e níveis de ensino; é pluricurricular e multicampi, tendo como proposta pedagógica, a interligação entre conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Do universo previsto de doze participantes da pesquisa, a investigação contou com a participação voluntária de dez servidores¹⁸ do quadro permanente em efetivo exercício da função pedagógica no período de 2017 a 2019, sendo um servidor docente e nove servidores técnico-administrativos, dos quais sete são pedagogos e dois técnicos em assuntos educacionais. Todos são servidores com graduação em pedagogia, exercendo suas atividades nos departamentos acadêmicos ligados à Diretoria de Ensino (DIREN-CMC), independentemente do cargo de docente, pedagogo ou técnico em assuntos educacionais.

Na estrutura organizacional do CMC os participantes da pesquisa estão lotados da seguinte forma: Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos - DQA (dois pedagogos); Departamento Acadêmico de Infraestrutura - DAINFRA (dois pedagogos); Departamento Acadêmico de Processos Industriais – DPI (um técnico em assuntos

¹⁸ Considerando que a pesquisa ocorreu no contexto do IFAM – CMC e que por esta razão os profissionais pedagogos são conhecidos na instituição, decidimos nos referir a todos os participantes usando o artigo masculino a fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

educacionais); Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação – DAIC (dois pedagogos); Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores Educação Básica – DAEF (um pedagogo e um docente). Os demais pedagogos estão lotados nas seguintes diretorias: Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação – DIPESP (um técnico em assuntos educacionais) e a Diretoria de Ensino – DIREN (um pedagogo). Ao todo são cinco departamentos acadêmicos e duas diretorias, perfazendo um total de dez profissionais atuando na função pedagógica no IFAM-CMC.

Todos os pedagogos foram convidados a participar da pesquisa mediante e-mail institucional e pelo grupo de WhatsApp dos pedagogos do CMC, bem como receberam a visita da pesquisadora e o convite pessoal em ocasião da entrega e assinatura da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

Voltamos a salientar que no contexto organizacional do IFAM-CMC não existe um setor destinado para a equipe pedagógica que agregue esses profissionais. De igual forma, não há uma coordenação pedagógica que articule as atividades desses profissionais. Atendendo a estrutura organizacional, todos os servidores aqui arrolados são lotados em departamentos acadêmicos, outros em setores ou diretorias. Embora em pares ou individualmente, a atividade destes se dá em turnos diferente o que contribui muitas vezes com a forma do trabalho isolado, fragmentado e desarticulado dos demais.

Na observância da ética e sigilo acordado no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), ao registrarmos os dados obtidos durante o processo investigativo com relação aos sujeitos da pesquisa¹⁹, nos remeteremos a estes utilizando a letra “P” para pedagogo seguida do número natural de acordo com o quantitativo de participantes, representando-os da seguinte maneira: Pedagogo 1 de P1 e, sucessivamente, de P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

A partir das informações oriundas do questionário elaborado com questões mistas, isto é, fechada, aberta e de múltipla escolha, utilizando o serviço de criação e aplicação de formulários disponível no Google Drive, o Google Forms²⁰, obtivemos a caracterização dos participantes da pesquisa representada no Quadro 1. Este quadro apresenta o perfil dos sujeitos

¹⁹ Acreditamos que por se tratar de um grupo restrito e local e tendo como finalidade salvaguardar os integrantes da pesquisa, ocultamos neste trabalho os critérios de ordem de organização para definirmos os pedagogos em P1 a P10, pois qualquer parâmetro explicitado aqui, sejam por ordem alfabética, gênero, tempo de serviço, lotação ou ano de admissão, facilmente seriam identificados.

²⁰ O Formulários Google é um aplicativo de administração de pesquisas incluído na suíte de escritório do Google Drive, juntamente com o Google Docs, o Planilhas Google e o Apresentações Google. O Forms apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados no Documentos, Planilhas e Apresentações. Wikipédia (inglês)

da pesquisa considerando a faixa etária, escolaridade, formação, ano de admissão no IFAM-CMC, o cargo que ocupa e o tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 1- Perfil dos Participantes da Pesquisa

Pedagogo	Faixa Etária	Escolaridade	Curso Graduação	Ano Admissão	Cargo	Tempo EPT
P1	20 - 30	Mestrado	Licenciatura em Pedagogia	2014	Pedagogo	4 anos
P2	30 - 40	Especialização	Licenciatura em Pedagogia	2014	Pedagogo	7 anos
P3	20 - 30	Mestrado	Licenciatura em Pedagogia	2014	Pedagogo	5 anos
P4	Mais de 50	Especialização	Licenciatura em Pedagogia	2014	Pedagogo	5 anos
P5	40 - 50	Especialização	Licenciatura em Pedagogia	2009	Pedagogo	9 anos
P6	Mais de 50	Mestrado	Licenciatura em Pedagogia	1989	Técnico em Assuntos Educacionais	35 anos
P7	40 - 50	Especialização	Licenciatura em Pedagogia	2010	Pedagogo	9 anos
P8	Mais de 50	Graduação	Licenciatura em Pedagogia	1981	Docente	38 anos
P9	Mais de 50	Mestrado	Licenciatura em Pedagogia	1992	Pedagogo	26 anos
P10	30 - 40	Especialização	Licenciatura em Normal Superior	2015	Técnico em Assuntos Educacionais	4 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos por meio do Questionário de Levantamento de Informação dos Participantes no Google Forms, 2019.

Com base nos dados contidos no Quadro 1, os dez participantes da pesquisa são todos formados em licenciatura em Pedagogia, dos quais dois são técnicos em assuntos educacionais, um docente e sete pedagogos. A maior titulação do grupo é o mestrado, sendo 4 (quatro) pedagogos com essa titulação, depois seguida de 5 (cinco) com especialização e 1 (um) com graduação. A faixa etária encontra-se entre 4 (quatro) com mais de 50 anos, 1 (um) entre 40-50 anos, 2 (dois) entre 30-40 anos e 2 (dois) entre 20-30 anos. Do total de 10 participantes, 5 (cinco) ingressaram na instituição em 2014, 1 (um) em 2015, 1 (um) em 2010, 1 (um) em 2009, 1 (um) em 1992, 1 (um) em 1989 e 1 (um) em 1981. O tempo de atividade dos pedagogos na EPT é bem pontual e está relacionado com a data de admissão na instituição. Então temos 1 (um) com 38 anos, 1 (um) com 35 anos, 1 (um) com 26 anos, 1 (um) com 9 anos, 1 (um) com 7 anos, 2 (dois) com 5 anos e 2 (dois) com 4 anos. Com base nesses dados, podemos visualizar um pêndulo oscilando entre dois pontos: um de pedagogos com um tempo considerável de experiência profissional e outro iniciando esse processo. Contudo, ambos com uma formação para além da graduação e pela observação direta, com um bom nível de interação.

2.4 Paradas e Abastecimento: Desenvolvimento da Pesquisa

A partir da pesquisa-ação, e com base na postura dialética materialista histórica, iniciamos a pesquisa tomando por base uma situação concreta que nos inquietava enquanto integrante da equipe pedagógica do IFAM – CMC, isto é, a fragmentação do trabalho pedagógico e sua redução à meras atividades burocráticas, ou simplesmente de assessoramento ou consultoria eventual, o que nos limitava enquanto sujeitos no contexto profissional e, por conseguinte, como indivíduos e equipe.

Partimos em busca de responder as seguintes questões: Quais eram as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nos IFAM-CMC? Em que medida as atividades dos pedagogos poderiam contribuir com a Educação Profissional e Tecnológica? De que forma o Plano de Atividade Pedagógica, planejado e construído coletivamente, poderia contribuir para uma ação integrada dos pedagogos na EPT no contexto do IFAM-CMC?

Para responder a essas questões começamos pelo levantamento de dados bibliográficos e documentais mediante pesquisa no Google Acadêmico²¹ e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²²), onde foram selecionados 7 (sete) artigos e 5 (cinco) dissertações cujos assuntos de pesquisa estavam centrados nos seguintes termos temáticos: pedagogia, pedagogo, formação inicial do pedagogo, Educação Profissional e Tecnológica, e outros temas subjacentes tais como: atribuições e contribuições do pedagogo, pesquisa qualitativa, dialética materialista histórica, pesquisa-ação, teoria da atividade, planejamento e planejamento político-pedagógico.

Diante de uma vasta produção sobre esses temas afins, foi preciso afunilar os dados obtidos nessa fase, buscando conhecimentos construídos em pesquisas anteriores que abordassem e priorizassem a atividade do pedagogo na EPT, especificamente nos IFs. Nesse momento, nos deparamos com pouco material disponível.

No Quadro 2 apresentamos os artigos e dissertações encontrados sobre o Pedagogo, Institutos Federais e Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 2- Artigos e Dissertações Relacionados com a Temática Pedagogo e Institutos Federais e EPT

Nº	Base de Dados	Categoria	Título	Autor	Ano
1	CAPES Revista EIXO	Artigo	O Trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da Educação Profissional Tecnológica.	Andressa Grazielle Brandt; Franc-Lane Sousa Carvalho Nascimento;	2014

²¹ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>

²² <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

				Nadja Regina Sousa Magalhães; Marylucia Cavalcante Silva.	
2	CAPES Revista HOLOS	Artigo	Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de Educação Profissional	Isabela Abreu Carvalho	2014
3	Anais do XIII Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE	Artigo	O pedagogo e a Educação Profissional: uma visão complexa na formação do aluno trabalhador.	Elaine Cristina Nascimento	2015
4	Anais do III Colóquio Nacional	Artigo	O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises	Carolina Ribeiro de Souza; Shirlei de Pereira da Silva Cruz; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	2015
5	Revista EDUCITEC	Artigo	O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa	Adriana Neves de Almeida; Rosa Oliveira Marins Azevedo	2015
6	Revista Educação & tecnologia	Artigo	O trabalho da equipe pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições	Ana Paula Furtado Soares Pontes	2016
7	Google Acadêmico	Artigo	A produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no cenário da Educação Profissional no Brasil.	Vandernúbia Gomes Cadete Nunes; Alyne Campelo da Silva; Ana Lúcia Sarmento Henrique.	2017
8	CAPES Sucupira	Dissertação	Atribuições profissionais de pedagogos da Fundação Casa/SP: entre o prescrito e as práticas cotidianas.	Anderson Soares de Souza	2015
9	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Soropédica	Dissertação	A atuação do pedagogo na Educação Profissional: um Pesquisa-ação sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – <i>Campus Macapá</i>	Elicia Thanés Silva Sodré França	2016
10	Instituto Federal do Amazonas, MPET	Dissertação	O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma	Luciene de Almeida Barros Pinheiro	2018

			proposta formativa em ação		
11	Universidade Federal de Uberaba – MG	Dissertação	Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na Educação Profissional e Tecnológica	Naíma Paula Salgado Chaves	2009
12	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Cartografias de um <i>lugar pedagogo</i> na Educação Profissional: a composição de um <i>pedagogo por vir</i>	Noara Teófilo Klabunde	2016

Fonte: Elaboração própria com base no portal CAPES e Google Acadêmico (2019).

Os documentos legais e institucionais, também, compuseram o banco de dados, entre estes destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes e Concepções dos Institutos Federais, Lei de Criação dos Institutos Federais, Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM, Estatuto e Regimento Geral do IFAM e Organização Didática Pedagógica do IFAM.

Após a seleção do material bibliográfico iniciamos as leituras e os fichamentos por autor e por assunto. Nesse sentido, foi elaborado um banco de dados sobre os temas mencionados anteriormente, com a finalidade não só de tecer a fundamentação teórica da problematização, mas, acima de tudo, compreender a realidade circundante e mais atual possível dos assuntos relacionados ao problema proposto. Fez-se necessário a leitura sobre o conceito e definição de pedagogia, a identidade do pedagogo, seu processo formativo, o curso de pedagogia, a teoria da atividade, a pesquisa qualitativa educacional, a dialética materialista histórica, a pesquisa-ação, metodologia e técnicas de levantamento de dados e análise dos resultados.

A presente pesquisa, também foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, mediante a Plataforma Brasil²³ que é uma base nacional e unificada de pesquisas que envolvem seres humanos em junho de 2018, anexados os devidos documentos, tais como, Carta de Anuência Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), bem como as devidas autorizações da direção geral (à época) do IFAM-CMC. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em fevereiro de 2019, ano que então, iniciamos a coleta de dados junto aos participantes.

A partir daqui colocamos em andamento os ciclos básicos da pesquisa-ação e iniciamos a fase do diagnóstico, planejamento, implementação e a avaliação das ações. Para

²³ <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

tanto, foram previstos quatro encontros para a realização das entrevistas coletivas que *a priori* foi chamado de grupo focal. Porém, depois dos encontros foram denominados de roda de conversa pelos participantes.

A finalidade aqui fora realizar quatro encontros em que faríamos as entrevistas coletivas com duração aproximada de duas horas - considerando os horários dos profissionais e o desenvolvimento de suas atividades nos departamentos acadêmicos e diretorias - com base na consulta inicial via questionário no Google Forms, nos foi apontada a disponibilidade do horário de 10h às 12h, com predominância nas segundas-feiras e sextas-feiras.

Iniciamos nossa pesquisa de campo na segunda-feira, dia 03/07/2019, e durante o encontro foi sugerida, discutida e definida as terças-feiras para prosseguimento da roda de conversa. Esse fato foi muito interessante para evidenciar a realidade dinâmica e contraditória entre o consultado via questionário *on line* e o vivido no concreto.

Caso fosse necessário, devido aos turnos de trabalho diferenciados, estávamos disponíveis para a realização de duas reuniões por dia, a fim de atender as peculiaridades da equipe pedagógica. Contudo, não foi preciso, conforme acordado com o grupo durante o primeiro encontro de apresentação, sensibilização e adesão voluntária à pesquisa.

Cientes de que alguns imprevistos ocorrem durante o processo, pois tivemos três ausências justificadas. Dessa maneira, em outro momento foram realizadas duas entrevistas com relação ao conteúdo do primeiro encontro, sendo uma em dupla e outra individual, pois a natureza das questões assim permitiu sem comprometer os dados advindos da interação coletiva. Esse fato ocorreu apenas em relação ao primeiro encontro.

Na prática ocorreram seis encontros. Destes, somente cinco foram gravados. Os quatro encontros previstos ocorreram nos dias 03, 11, 18, e 25, durante o mês de junho de 2019, no horário das 10h às 12h, na sala 4 da Diretoria de Relações Empresarias e Comunitárias – DIREC, nas dependências do IFAM-CMC. Infelizmente, no dia 25 não foi possível gravar o encontro, pois esquecemos de acionar o gravador do celular.

Esse fato acima nos deixou muito frustrados e decepcionados, pois a reunião tinha sido de avaliação de todo processo da pesquisa e da experiência do grupo de estudo. Foi um momento muito rico em informações. Apesar das anotações no diário de campo, propomos, então que os participantes enviassem por escrito suas falas - o que nos demandou tempo pela demora do retorno.

Entrementes, durante a nossa pesquisa de campo, após a realização dos quatro encontros previstos, correu mais um encontro a pedido do grupo para responder a uma demanda solicitada pela Direção Geral do CMC, em ocasião da elaboração do Regimento Interno dessa

unidade de ensino, onde precisávamos refletir e propor as atribuições dos pedagogos para compor neste documento. Por se tratar de uma temática de grande relevância para o nosso trabalho e pelo grau de envolvimento da equipe, solicitamos a gravação e a permissão para considerarmos em nosso trabalho de pesquisa, o que foi concedido. Nessa direção, o quinto encontro foi realizado na sala 4 da DIREC, no horário de 10h às 12h, no dia 23/07/2019 e foi denominado de grupo de trabalho.

O fato da demora do retorno da atividade pendente do quarto encontro de avaliação por conta da não gravação do conteúdo oral e do não envio do material escrito pelos participantes, nos levou a programarmos o sexto encontro. Dessa feita, asseguramos a gravação e a nossas rodas de conversa final foi realizada no dia 30/07/2019, no mesmo horário e local de sempre.

Visando o bem-estar dos participantes envolvidos e proporcionar um ambiente agradável e confortável para todos, agendamos sempre o mesmo local e horário para os encontros (sala 04 de DIREC, nos horários de 10h às 12h). Esta sala tinha uma boa iluminação, climatização, tomadas, *wi-fi*, além de mesas, cadeiras, lousa, painel, bebedouro e um Datashow. Ademais, providenciamos em cada reunião cafezinho, suco, água mineral, kits de doces, salgados e mix para o lanche em caso de ultrapassarmos o horário previsto. Houve quem recebeu lanche diferenciado por questões de saúde ou intolerância a alguns alimentos oferecidos. No primeiro encontro todos receberam uma pasta contendo o roteiro da entrevista, kit com caneta, lápis com borracha e papel ofício em branco para anotações e para ser usado em todos os encontros.

2.4.1 A Partida: Explorando o Caminho (Perfil e Diagnóstico)

Após o período de preparação entre os estudos das disciplinas, as leituras, o levantamento de dados, a qualificação da pesquisa e aprovação no CEP, foi iniciado o percurso exploratório. Partimos então em busca de informações no sentido de reconhecimento do contexto da investigação, sondagem sobre o estado de conhecimento e percepção da temática, o interesse e envolvimento pelo desafio proposto pelos participantes.

Como já relatamos, iniciamos pela aplicação do Questionário contendo vinte questões via *on line* pelo Google Forms, sendo sete questões com perguntas abertas, três com perguntas fechadas e dez de múltipla escolha enviando para os e-mails institucionais e pessoais dos participantes da pesquisa. Dos dez participantes, somente nove responderam as perguntas do questionário. Um participante não respondeu o questionário *on line* justificando que não sabia

usar e-mail. Apesar de nos colocarmos a disposição para auxiliá-lo nesta atividade, não foi possível realizá-la por conta dos desencontros entre pesquisador e participante da pesquisa.

Nesta fase aplicamos dois questionários, sendo um deles com a finalidade de organizar o cronograma dos encontros das rodas de conversa no sentido de contemplar a maioria dos participantes. O nosso intuito foi assegurar a participação do maior número de participantes e, se possível, todos. Infelizmente os percalços vieram e nunca tivemos a totalidade da equipe em todos os encontros. Contudo, sempre tivemos um número expressivo de participantes em cada encontro.

O uso dos sentidos por parte do pesquisador, acompanhado de um olhar e de um ouvir atento às ações e reações dos participantes foi utilizado como técnica de observação. Marconi e Lakatos (2010) destacam que “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.”, passamos a registrar ocorrências, reações, interações e sentido das falas, uma vez que “a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.76)

Isto posto, a finalidade metodológica da observação foi mais para direcionar o olhar e a escuta para os elementos comportamentais e a relação destes como condição de agentes facilitadores ou dificultadores, ou ainda, as vantagens e desvantagens do uso da técnica, como boa parte dos autores que abordam a metodologia da pesquisa científica destacam. Os aspectos observados foram relacionados quanto a frequência aos encontros; participação das atividades propostas; *feedback* das reflexões e compartilhamento de experiências; percepções e reflexões; interesse pelas temáticas apresentadas; motivação pelos estudos e pela pesquisa; comprometimento com as ações e resultados da pesquisa; disposição em colaborar e interagir coletivamente, sentimentos e expressões; credibilidade e relevância do produto educacional proposto como resultado do trabalho investigativo.

Vale destacar que a observação direta, um dos instrumentos de coleta de dados no processo investigativo, foi conduzida com a finalidade de identificar de forma objetiva os aspectos subjetivos e comportamentais dos participantes visando relacioná-los com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, optamos por antecipar neste subtítulo o registro dos elementos observáveis que encontramos durante a aplicação dos questionários e da realização dos ciclos, isto é, das fases de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. Com relação aos participantes da pesquisa, elaboramos o Quadro 3 com a finalidade de visualizarmos os dados observados.

Quadro 3- Demonstrativo das Dificuldades e Facilidades da Pesquisa em Relação aos participantes

Aspectos	Dificuldades	Facilidades
Frequência	As ausências sempre foram por motivo de licença médica, férias ou convocação para reuniões no mesmo horário dos encontros. Alternadamente, nesta situação tivemos os casos de P2, P5, P7 e P8.	Bastante expressiva, com a participação da maioria em cada encontro variando entre 7 a 8 participantes nas rodas de conversa;
Participação	Os participantes ausentes foram contactados pela pesquisadora em outro horário e atendidos individualmente ou mais quando era possível, tornando a garantia de participação de todos como um ponto dificultador, mas previsto pelo pesquisador.	Participação com características, empolgante, entusiasta e curiosa, apresentando expectativa sobre o assunto. De seis encontros, quatro ultraparam o horário previsto.
Feedback	As atividades que não eram esgotadas durante o encontro, eram propostas para serem realizadas posteriormente, porém não retornavam com rapidez ou prontidão. Era necessário a cobrança e intervenção do pesquisador.	As atividades que estavam propostas nos encontros eram desenvolvidas com interação e retorno instantâneo, isto é, de imediato; houve bastante interação e identificação com a temática proposta.
Interesse	Observamos desinteresse de P5 em participar das rodas de conversa alegando questões de saúde, contudo, esteve sempre a disposição para os atendimentos individuais.	Com algumas ressalvas, a proposta foi bem aceita quase que por unanimidade, pois foi observado um descontentamento com a realidade atual e, portanto, um anseio por mudanças.
Motivação	Novamente observamos um grau de resistência, desinteresse e não credibilidade no produto educacional por P5 justificada por motivo de saúde.	Bastante motivados a prosseguirem com os encontros mesmo depois da pesquisa, pois se sentiram agregadas e pertencentes a uma categoria profissional.
Comprometimento	Embora todos tenham se comprometido com a pesquisa, na prática ocorreram níveis de comprometimento variado.	Houve um bom envolvimento na construção coletiva das atividades propostas e credibilidade no produto educacional
Expressões	Observamos sentimento de tristeza, saudade, choro, revolta, decepção e indignação pelo lugar do pedagogo na instituição.	Observamos a alegria de estarmos juntos, entusiasmo pelos assuntos, desejo de mudanças, brincadeiras, risos e expectativas pelos próximos encontros.
Credibilidade	Alguns acreditam na possibilidade da elaboração e implementação do Plano de Atividade Pedagógica, mas mediante a implantação do setor ou a coordenação pedagógica no IFAM – CMC.	Como processo de integração todos acreditam na possibilidade execução do plano de atividade pedagógico, mas como uma ação inicial entre outras, independente da criação do setor pedagógico.

Fonte: própria advinda da percepção da pesquisadora, 2019

Igualmente, por sermos integrantes do grupo, isto é, fazermos parte da categoria profissional em foco; por atuarmos no mesmo contexto social, cultural e *lócus* da pesquisa; por definirmos uma pesquisa-ação onde o estar próximo e o fazer parte do fenômeno comum tanto

para os participantes quanto para os mediadores, compartilhamos as seguintes dificuldades e facilidades enfrentadas enquanto pesquisadoras.

No que diz respeito às dificuldades, nos deparamos primeiramente, com o receio das imprecisões da aproximação do fenômeno e dos participantes como empecilho de uma subjetividade acerbada, em detrimento da objetividade necessária, ambas com seus limites e fronteiras difíceis de se definirem. Essa linha tênue nos assombrava tanto quanto a perseguíamos. Foi preciso adotar uma posição de vigilância constante e só então, decidimos enfrentá-la e seguirmos em frente.

A segunda dificuldade decorrente da primeira foi determinar os espaços e tempos dos participantes da pesquisa e do pesquisador. Considerando a dispersão dos participantes enquanto categoria profissional e por isso era muito comum divagarmos por inúmeras problemáticas vividas nas nossas reuniões pedagógicas, que serviam de espaço de desabafo. O receio de sairmos da rota nos levou, também, a estabelecer limites, e um certo “controle” durante os encontros, com o uso de um roteiro pré-estabelecido a ser observado pelos participantes para que as rodas de conversa fossem mais produtivas, com vista tão somente aos objetivos da pesquisa.

Outro receio da mesma magnitude se tratou de não criar expectativas quanto a retomada e reconstituição da coordenação pedagógica e conseqüentemente, do setor pedagógico, durante o processo investigativo colaborativo, o que não era objetivo geral e nem específico da nossa pesquisa.

De uma forma ou de outra, não podemos inferir que essas situações não deixaram de influenciar a execução das etapas da pesquisa, no entanto, não provocaram conseqüências significativas durante o seu processo, de forma que comprometesse o seu desenvolvimento, seus resultados e sua relevância social. Com certeza, por ser um processo dialético próprio do materialismo histórico, teve seus traços contraditórios do prescrito e do vivido, da teoria e da prática, do pesquisador, do objeto e dos participantes, do espaço e do tempo.

Quanto aos aspectos facilitadores podemos destacar que a aproximação do pesquisador com os participantes da investigação se configurou como um fator bastante positivo, uma vez que o pesquisador é membro integrante do grupo, pertencente à mesma categoria profissional e atua no mesmo local de trabalho. Isto fez com que não tivéssemos dificuldades de nos reunirmos, de nos encontrarmos em outros momentos e atividades da pesquisa, de agendarmos um local próprio e equipado para as rodas de conversa e de nos comunicarmos com maior frequência e rapidez.

Consequentemente, o fato de sermos da mesma categoria profissional e sermos lotados no mesmo local de trabalho proporcionou a construção de uma base sólida de confiança mútua e uma boa interação entre todos. Dessa forma, as rodas de conversa ocorreram amigavelmente e pudemos observar a espontaneidade, o desembaraço e o entusiasmo desse momento democrático e prazeroso para todos, afinal de contas, estávamos conversando sobre nossas angústias, percepções, crença, valores e de problemas comuns vividos na práxis do nosso fazer e não fazer pedagógico.

Outro fator que mereceu o nosso destaque se referiu a importância da escolha e problemática da pesquisa que veio ao encontro do anseio e necessidade do grupo. Dito de outra forma, as questões postas durante os encontros eram relevantes e possuíam significado real, um momento histórico vivido e construído pela e para a categoria profissional.

Na fase exploratória, além da construção do perfil dos sujeitos, obtivemos outros dados que compuseram o diagnóstico. Queríamos saber qual o nível e modalidade de ensino em que os pedagogos mais atuavam? Se existia um documento institucional que conduzia o trabalho pedagógico? Se houve treinamento ou capacitação sobre EPT na ocasião da admissão na instituição? Representando os resultados²⁴ advindos da primeira pergunta sobre saber **qual o nível e modalidade de ensino em que os pedagogos mais atuavam**, cujas respostas eram de múltiplas escolhas, obtivemos o seguinte resultado: 1 (um) para Formação Inicial e Continuada-FIC, 8 (oito) para o Técnico de Nível Médio Integrado, 3 (três) para o Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, 6 (seis) para Técnico de Nível Médio na forma Subsequente e Concomitante, 4 (quatro) para os cursos de Graduação em Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos, 1 (um) para Pós-graduação, 1 (um) para Técnico de Nível Médio na forma Subsequente e Concomitante na modalidade de Ensino a Distância-EAD e 1(um) para Graduação e Pós-graduação na modalidade de Ensino a Distância-EAD.

Com base nos dados, podemos inferir que em relação ao nível e modalidade de ensino onde os participantes mais desempenharam suas atividades laborais, foram os cursos técnicos de nível médio na forma de oferta integrada, com o quantitativo de 8 de incidência, seguido dos cursos técnicos de nível médio da forma de oferta subsequente ou concomitante, com 6, cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA com 3 e os demais cursos de formação inicial e continuada, com 1; técnico de nível médio na forma subsequente na modalidade a distância, 1; graduação e pós-graduação modalidade a

²⁴ Considerando que o número da amostra é pequeno, neste trabalho não representaremos os resultados em percentual, mas por números naturais com o objetivo de visualizar a frequência quantitativa de forma proporcional. Reiteramos no Google Forms somente 9 (nove) participantes responderam o questionário.

distância, 1; na graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) presenças, 1; e pós-graduações, 1; Lembramos que essa questão permitiam que o entrevistado respondesse mais de uma resposta tendo em vista que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino.

A segunda pergunta, **quanto a existência ou não de um documento institucional que conduzisse o trabalho pedagógico**, obtivemos as seguintes repostas: 5 responderam que “não” conheciam; 3 responderam que desconheciam e somente 1 respondeu que sim. Aqui podemos identificar um traço de inexperiência da pesquisadora, em não disponibilizar aos que poderiam responder positivamente que existia um documento institucional, a opção de informar qual seria esse documento.

Quanto a terceira pergunta, isto é, se **receberam formação ou capacitação sobre a EPT no momento de ingresso na instituição**, o resultado fora o seguinte: 8 não receberam nenhum tipo de formação sobre a EPT e somente 1 respondeu que sim. Destacamos que estas incidências em unidade de 1 (um) estavam sempre relacionadas aos profissionais mais antigos na instituição, o que estava presente também nas questões anteriores. Queremos dizer com isso que pelo fato do tempo na instituição, tiveram diversas oportunidades ao longo de sua trajetória profissional de experimentarem situações específicas.

Considerando a estrutura curricular dos cursos de formação do pedagogo, perguntamos também, se **já tinham atuado como docentes, e até que ponto esta experiência os influenciava na atuação enquanto pedagogo**. As respostas ao primeiro item foram: 8 já haviam atuado ou atuavam como docentes em outros estabelecimentos de ensino e somente 1 nunca atuou como docente.

As respostas ao segunda item nos apontam que a experiência da sala de aula como docente, ajuda o pedagogo a entender melhor o trabalho do professor, pois é uma oportunidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas dificuldades. Vejamos as respostas no Quadro 4 sobre a relação entre a atividade docente e de especialista escolar.

Quadro 4- Influência da Experiência da Docência na Atividade do Pedagogo

Influência da Experiência na Docência na Atividade do Pedagogo	
Participante	Respostas
P1	<i>“Acredito que tais experiências influenciaram sim em minha atuação de sala de aula, porque de certa forma ajudaram a compreender a necessidade de investirmos em formação continuada de professores e de dar todo o apoio institucional aos docentes em sua atuação em sala de aula”.</i>
P2	<i>“Nos deu conhecimentos práticos prévios do público que trabalhamos diretamente atualmente”.</i>
P3	<i>“Conseguimos identificar algumas dificuldades que permeiam a prática docente, bem como as necessidades desta prática em diversos níveis de ensino”.</i>

P4	<i>“Isso me deixa à vontade e segura para conversar com os docentes e discentes, sei exatamente como é o dia a dia do professor”.</i>
P5	<i>“Quando você é Professor atuante em sala de aula, o seu olhar de Pedagogo torna-se muito mais sensível às questões dos docentes que você acompanha, assim como percebe mais facilmente as lacunas na atuação destes docentes”.</i>
P6	<i>“Permitiu maior compreensão das questões que dizem respeito a atuação como pedagoga” (P6).</i>
P7	<i>Respondeu que não teve experiência na docência.</i>
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>
P9	<i>“O exercício da pedagogia passa pelas questões relacionadas com o cotidiano da sala de aula”.</i>
P10	<i>“As questões relacionadas à vivência com os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula com os alunos, me ajuda a compreender as dificuldades pelas quais os atores envolvidos no processo passam, e dão maior coerência às ações pedagógicas”.</i>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico da pesquisa, isto é, identificar as atividades do pedagogo nos setores acadêmicos do IFAM – CMC, foi proposto aos participantes que **descrevessem as atividades que desenvolviam nos seus setores de lotação**. Essas descrições e suas incidências nos permitiram condensá-las na esfera administrativa e na pedagógica no que se refere a assessoramento, com uma predominância da primeira, conforme podemos ver no Quadro 5.

Quadro 5- Atividades Pedagógicas Desenvolvidas nos Setores de Lotação

Atividades Pedagógicas Desenvolvidas nos Setores de Lotação	
Participante	Respostas
P1	<i>“As atividades que venho desempenhando, em sua maioria, são de cunho administrativo, as quais muitas vezes limitam-se a responder as demandas dos discentes [...] realizamos atividades pedagógicas pré-determinadas em calendário acadêmico, como: organização, elaboração e participação em Planejamentos Pedagógicos, participação em Conselhos de Classe Diagnóstico e Prognóstico, e em Conselhos de Classes Finais; bem como atividades de apoio aos coordenadores e chefes de departamento acadêmico.”</i>
P2	<i>“Atividades de acompanhamento pedagógico e de cunho administrativo.”</i>
P3	<i>“Faço trabalhos administrativos, de orientação a discentes e docentes, parecer pedagógico, atendimento de pais, planejamento e execução de ações didático-pedagógicas, discussões sobre metodologias, matrizes curriculares, entre outros”.</i>
P4	<i>“Atendimento aos discentes, pais, docentes e demais servidores”.</i>
P5	<i>“Inúmeras atividades acompanhando e orientando discentes, docentes e comunidade em geral junto com outros servidores”.</i>
P6	<i>“[...] Atividades Desenvolvidas pelo Apoio Pedagógico: I. Participar das reuniões pedagógicas dos cursos de pós-graduação lato sensu; orientar os coordenadores dos cursos na elaboração de calendário e horário acadêmico; orientar e contribuir no planejamento pedagógico dos cursos; orientar e analisar as propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de pós-graduação lato sensu; Realizar o acompanhamento pedagógico dos cursos lato sensu; Identificar e analisar a legislação e normas da área educacional; colaborar na construção de regulamentos específicos dos cursos lato sensu; trabalhar em conjunto com a secretaria acadêmica, garantindo o acompanhamento pedagógico dos cursos lato sensu; orientar as comissões para</i>

	<i>elaboração de PPC's conforme a especificidade dos departamentos acadêmicos do CMC; compor comissão de elaboração de Editais dos processos seletivos dos cursos lato sensu; auxiliar os coordenadores de curso nas questões legais pertinentes ao curso; atender outras demandas de natureza pedagógica”.</i>
P7	<i>“atendimento aos pais, alunos e professores”.</i>
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>
P9	<i>“Quando atuava somente como pedagoga, desenvolvia atividades relacionadas com a orientação, acompanhamento e avaliação do processo ensino e aprendizagem”.</i>
P10	<i>“Atendimento ao público em geral, tanto relacionado às questões pedagógicas, quanto, e acredito que até mais administrativas; resolver questões de cunho burocrático e responder a documentos diversos solicitados, ainda que tenham uma intencionalidade pedagógica, não chegam ao objetivo fim, param apenas na burocracia”.</i>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019, (grifo nosso).

Levando em consideração os dados do Quadro 5 podemos destacar que o P6 faz um relato geral das atividades desenvolvidas no seu setor de lotação que o diferencia dos demais em termos de planejamento, clareza e definição do seu papel no departamento, porém essas atividades não são comuns ou sistemáticas nos demais departamentos para ou outros pedagogos.

Na mesma linha, precisávamos conhecer quais eram as **dificuldades que estes profissionais encontravam no desenvolvimento de suas atividades no IFAM – CMC**. Essas dificuldades aparecem como um ponto nevrálgico e limitantes para os pedagogos com relação às condições de trabalho, valorização profissional e o isolamento. Nesse sentido destacamos as seguintes informações que confirmam as observações do Quadro 6.

Quadro 6- Dificuldades no Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas

Dificuldades no Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas	
Participante	Respostas
P1	<i>“As dificuldades estão relacionadas ao fato de não ter o apoio necessário para desenvolver um trabalho mais consistente quanto ao acompanhamento pedagógico dos alunos, buscando desenvolver ações preventivas para as principais dificuldades institucionais, tais como: evasão, baixo rendimento acadêmico e baixa frequência escolar. Pois, há uma preocupação maior em atender as demandas administrativas do departamento”.</i>
P2	<i>“Uma regulamentação e valorização da mesma por meio de definições das atribuições, organização do trabalho pedagógico dentro da instituição, pois fazemos muitas coisas de cunho administrativo ficando a questão pedagógica defasada. Uma maior valorização do pedagogo por meio de capacitações e respeito pelo trabalho do mesmo”.</i>
P3	<i>“Falta de apoio e capacitação continuada. Isso influi negativamente, pois não temos uma atualização contínua e pertinente à Educação Profissional e Tecnológica”.</i>
P4	<i>“Creio que a principal seja a demora na circulação das informações; Falta de definição dos procedimentos padronizados; ausência de uma Coordenação Pedagógica”.</i>
P5	<i>“Inúmeras, mas a principal delas é a falta de respeito para com o Profissional Pedagogo por parte da própria Instituição”.</i>

P6	“Nenhuma”
P7	“ <i>falta incentivo à capacitação em serviço</i> ”.
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>
P9	“ <i>A maior dificuldade está relacionada ao trabalho dos pedagogos distantes por conta da departamentalização</i> ”
P10	“ <i>1. Falta de uma unidade de ação, [...] acabamos nos envolvendo tanto com questões administrativas e burocráticas que não planejamos ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. As vezes parece que essa seja nossa última atribuição, quando na verdade deveria ser a primeira. 2. Avaliar o processo de ensino e fazer intervenções visando sua qualidade e o cumprimento da missão do IFAM. E, pensando nesse sentido, 3. a falta de um documento que defina as nossas atribuições e ainda a falta de uma liderança sistêmica para a condução desses processos pedagógicos tornam mais difícil e estressante a nossa atuação.</i> ”

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019, (grifo nosso).

Observando os dados do Quadro 6 podemos destacar que o P6 afirma não ter nenhuma dificuldade de realização de suas atividades pedagógicas. Essa questão merece uma investigação específica para saber se o fato de ter suas atribuições definidas, como relata no Quadro 5, P6 não encontra dificuldades. É interessante compreender em que medida existe essa correspondência. No entanto, essa questão não é objeto da nossa pesquisa no momento.

Sobre a questão acima, identificamos a reiteração da natureza do trabalho pedagógico voltado para as questões administrativas e burocráticas, a falta de apoio, a falta de procedimentos e de comunicação adequada, a falta das atribuições, a falta de capacitação, a departamentalização e a manifestação da desvalorização profissional como fatores limitantes do desempenho do pedagogo no contexto do IFAM – CMC.

Na mesma proporção, era muito importante conhecermos a **percepção que cada um tinha da atividade do pedagogo no IFAM – CMC**. As respostas a essa questão coadunam com as respostas da questão anterior e só apontam a insatisfação dos pedagogos. Notemos o que expressa essa categoria profissional do IFAM – CMC no Quadro 7:

Quadro 7- Percepção da Atividade do Pedagogo no IFAM-CMC

Percepção da Atividade do Pedagogo no IFAM-CMC	
Participante	Respostas
P1	“ <i>A atuação do pedagogo no IFAM a meu ver é meramente administrativa e burocrática, em que há pouca atuação no âmbito pedagógico. Não há um trabalho pedagógico comum entre esses profissionais, pois cada um trabalha de forma isolada em seus respectivos departamentos, apesar de serem convocados para reuniões específicas a fim de atuarem em uma determinada demanda. Contudo, acredito que os pedagogos poderiam atuar de forma conjunta, criando ações pedagógicas para minimizar a evasão, baixo rendimento acadêmico, baixa frequência escolar dos alunos, e demais demandas institucionais. Poderiam promover ações de formação continuada para os professores, buscando melhorar as práticas de sala de aula, dentre outras atividades.</i> ”
P2	“ <i>Uma atuação muito administrativa, onde a maioria não temos voz ativa nas questões pedagógicas do instituto.</i> ”

P3	<i>“O pedagogo atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Orienta docentes e discentes de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada um. Apresenta meios alternativos para contornar situações. No IFAM CMC, servimos, além de pedagogos, de delegados, psicólogos etc. e tal. Auxiliamos no entendimento e na elaboração das resoluções que permeiam nosso trabalho. Vale ressaltar que nem todas as sugestões dadas pelos pedagogos são ponderadas.”</i>
P4	<i>“Percebo que não é valorizada, não recebe a devida importância.”;</i>
P5	<i>“Não temos o espaço, respeito e nem a valorização profissional que merecemos para exercer nossas atividades.”</i>
P6	<i>“Por se trata de uma IES que atua na oferta da Educação Profissional e Tecnológica e considerando que a grande maioria do docente não tem formação pedagógica, a atua da equipe pedagógica composta de pedagogas e técnico em assuntos educacionais no âmbito do CMC as atividades desenvolvidas se referem mais as questões burocráticas e acadêmicas que propriamente a orientações e acompanhamento de cunho pedagógico a alunos e professores.”</i>
P7	<i>“O pedagogo desenvolve diversas atividades pedagógicas inerentes à educação profissional.”</i>
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>
P9	<i>“É visto como profissional generalista.”</i>
P10	<i>“A minha percepção é que somos executores ou resolvidores de problemas. O nosso trabalho não é visto como essencial no processo de ensino e aprendizagem, é como se a figura do professor fosse suficiente, agora, se há um problema de aprendizagem ou de indisciplina, somos chamados a achar uma solução, e imediata de preferência.”</i>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019.

O que os pedagogos expressam no Quadro 7 reincide sobre as questões já colocadas anteriormente como desvalorização profissional, trabalho burocrático e, principalmente, a confirmação de que o trabalho pedagógico não ocorre como deveria no espaço institucional, significando um sério problema para efetivação do processo ensino e aprendizagem que se pretenda a formação omnilateral do educando.

Uma outra questão relevante era saber **o que cada um entendia sobre Educação Profissional e Tecnológica**, uma vez que nossa pesquisa tratou da atividade do pedagogo na EPT. Identificar o conhecimento ou não da equipe sobre as bases tecnológicas da EPT se fazia necessário para realização da sondagem e construção do diagnóstico do fenômeno estudado. Sobre essa questão tivemos as seguintes definições expostas no Quadro 8.

Quadro 8- Concepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica

Concepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica	
Participante	Respostas
P1	<i>“A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino que disponibiliza cursos de qualificação profissional, habilitação técnica e tecnológica, possibilitando o ingresso no mundo no trabalho ou a continuidade dos estudos no âmbito da graduação e pós-graduação.”</i>
P2	<i>“É uma educação que deve preparar para o mundo do trabalho e não somente para o mercado, pois devemos trabalhar a formação humana integral do discente preparando-o para a vida. Por isso é necessário um trabalho integrado, onde todos</i>

	<i>cumpram suas atribuições e tenham consciência do indivíduo que devem ajudar a formar.”</i>
P3	<i>“Entendo como um processo integrado, no qual além de o conhecimento propedêutico, o aluno é permeado (ou deve ser) de ciência, tecnologia e trabalho, adquirindo assim, competências profissionais que os tornem aptos a atuarem nos seus campos de trabalho.”</i>
P4	<i>“Educação que busca integrar uma formação geral com a formação profissional de modo a desenvolver de forma integral o cidadão.”</i>
P5	<i>“Educação Profissional e Tecnológica é uma Educação completa pois forma os discentes para atuação efetiva na sociedade.”</i>
P6	<i>“Conforme a LDB é uma modalidade de educação tendo como objetivo a preparação “para o exercício de profissões”, contribuindo para a formação de cidadão críticos e criativos para a inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.”</i>
P7	<i>“Entendo que a EPT integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos competências profissionais, bem como promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação.”</i>
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>
P9	<i>“A EPT parte de uma compreensão mais ampla envolvendo os 4 saberes: Aprender a conhecer, descobrindo e construindo novos conhecimentos; Aprender a fazer, indo além do conhecimento teórico e articulando com a prática; Aprender a viver com os outros, com base no respeito as diversidades e Aprender a ser, com autonomia despertando a lado crítico e criativo.”</i>
P10	<i>“É uma modalidade de ensino, que busca a integração dos saberes científicos, tecnológicos, culturais e profissionais na formação dos alunos, tanto para o exercício da cidadania quanto para sua integração sócio-laboral.”</i>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019.

As colocações expostas no Quadro 8 demonstram conhecimento por parte dos pedagogos sobre o que é Educação Profissional e Tecnológica. Com bases nas definições sobre a EPT por parte dos pedagogos, podemos inferir que boa parte desses conceitos estão fundamentados em documentos legais e que devem servir de base para outras leituras e discussão em grupo a fim compreendermos as questões prescritas e vividas na escola.

Por fim, em busca de sondarmos as expectativas pessoais e de abordarmos o terceiro objetivo da pesquisa que é a proposta de construção coletiva do Plano de Atividade Pedagógica, perguntamos **quais eram as contribuições do trabalho do pedagogo nos Institutos Federais na concepção de cada um**. Segundo os pedagogos, há uma ênfase da contribuição desse profissional no processo de ensino e aprendizagem. As respostas a essa pergunta foram organizadas no Quadro 9.

Quadro 9- Contribuições do Pedagogo nos Institutos Federais

Contribuições do Pedagogo nos Institutos Federais	
Participante	Respostas
P1	<i>“As contribuições são para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, no apoio técnico aos professores e membros da gestão, nos encaminhamentos de</i>

	<i>situações acadêmicas envolvendo professores e alunos, no estudo das legislações e consequentemente no cumprimento destas.”</i>
P2	<i>“Na minha concepção - o que não é na atual realidade - seria acompanhar o processo de ensino e aprendizagem por meio de planejamento, formações, projetos integrados, estudos contínuos e realizar um trabalho pedagógico integrado com docentes e equipe multiprofissional.”</i>
P3	<i>“Os pedagogos são essenciais nos processos de ensino e aprendizagem. Auxilia na trajetória de formação dos alunos; acompanha o desempenho escolar; busca por qualidade no processo educativo; facilita e apresenta estratégias didáticas aos professores; articula entre os setores educacionais; discute e aplica as leis e resoluções em prol da qualidade do processo e da orientação em medidas disciplinares, entre outros.”</i>
P4	<i>“Contribuir para a efetivação do processo ensino aprendizagem. Contribuir para a melhoria do acesso, permanência e êxito dos estudantes.”;</i>
P5	<i>“O Pedagogo contribui muito para o trabalho nos Institutos Federais, mas poderiam contribuir muito mais se tivessem espaço político e representação de Chefia para realizar o seu trabalho.”</i>
P6	<i>“Conhecer e assessorar os departamentos acadêmicos no processo de aplicação dos regulamentos no âmbito da Educação Profissional de Nível Médio em suas diversas formas e modalidades de ensino, Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Formação Inicial e Continuada (FIC), Certificações e Cursos de Graduação: Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados; Compilar e organizar a legislação educacional pertinente aos diversos níveis e modalidades de ensino dos cursos ofertados pelo departamento, bem como os Planos de Curso, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Planos de Atividades Docente, Diários de Classe, Relatórios, Atas e Boletins; Participar da elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico Institucional, dos Planos de Curso e Projetos Pedagógicos de Curso visando seu acompanhamento e execução; Participar da elaboração do Calendário e Horário Acadêmico dos cursos em suas diferentes modalidades e níveis de ensino acompanhando o cumprimento das atividades acadêmicas, observando os prazos estabelecidos e verificando o cumprimento da reposição de aulas, quando couber; Participar do Planejamento Pedagógico e avaliação do processo ensino e aprendizagem; Analisar e emitir parecer didático-pedagógico conjuntamente com as coordenações de curso e setores de apoio, Serviço Social, Psicologia e Gabinete Médico, outros profissionais quando for o caso; Realizar acompanhamento pedagógico, individual ou em grupo, aos alunos, desenvolvendo métodos de estudo que facilitem ao processo de ensino-aprendizagem, bem como encaminhá-los aos Setores de apoio ao ensino, como por exemplo, o Serviço Social e a Psicologia, a outros profissionais quando couber; Monitorar o desempenho acadêmico dos alunos, por meio de sistema acadêmico institucional ou outros instrumentos, analisando resultados no semestre/bimestre, de forma a subsidiar decisões por parte dos professores e coordenações dos cursos; Participar, conforme a política interna institucional, de projetos, cursos e eventos que envolvam a pesquisa, a extensão e o empreendedorismo, bem como de programa de capacitação, comissões e reuniões quando convocado; Exercer atividades inerentes ao exercício da profissão de pedagogo e técnicos em assuntos educacionais previstas em lei e no regulamento institucional.”</i>
P7	<i>“As contribuições são diversas: acolhimento e orientação aos pais e alunos, encaminhamentos à equipe multidisciplinar, atua também como facilitador, multiplicador; atende a comunidade acadêmica como um todo; planejamento do ensino, participação nos conselhos de classe, reuniões de pais e de planejamento.”</i>
P8	<i>Não respondeu o questionário.</i>

P9	<i>Fundamental, visto que o pedagogo tem formação técnica, política e humana, conhece os fundamentos e processos da EPT, participa na elaboração da base regimental, PPC, PPP etc.”</i>
P10	<i>“O pedagogo poderia contribuir para que os processos pedagógicos aconteçam em acordo com o que fundamenta a EPT justifica a criação dos Institutos Federais, atuando e intervindo com coesão e coerência para o desenvolvimento dos alunos, principalmente nos aspectos cognitivos, e atuando conjuntamente com a equipe multiprofissional, nos aspectos sociais e emocionais que interverem na aprendizagem. Com relação aos docentes, em uma linha de ação clara e em objetivo e metas definidos, poderia assessorar no desenvolvimento de sua prática profissional, desde que houvesse o apoio da gestão nesse sentido.”</i>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário no Google Forms, 2019.

Como podemos observar no Quadro 9 os pedagogos possuem nitidamente a compreensão de sua contribuição na EPT como sujeito articulador, mediador e orientador do processo ensino-aprendizagem, na consultoria aos coordenadores de curso e área, nos processos de gestão escolar, consultoria pedagógica, processos formativos, atendimento aos discentes e aos pais, participação em colegiados e conselhos de ensino e etc.

Após essa sondagem preliminar por meio dos dados obtidos no questionário, tínhamos hipoteticamente uma breve confirmação de que as atividades dos pedagogos no IFAM – CMC estava diluída entre as atividades administrativas desencadeada por uma rotina burocrática que não estava permitindo que esses profissionais enxergassem as possibilidades de superação, de rever sua práxis e de ir à luta por transformação e sentido do seu espaço e do seu fazer pedagógico na perspectiva de uma postura dialética materialista histórica frente as questões postas até aqui.

Dessa forma, construímos o diagnóstico prévio a partir do questionário *on line* e fechamos temporariamente a fase exploratória do método da pesquisa-ação para prosseguimos com as demais fases da investigação.

2.4.2 Primeira Parada: Refazendo o Caminho (Diagnóstico)

Esse segundo trajeto foi na direção dos encontros onde se realizaram as rodas de conversa. Sondamos cada participante por meio do questionário *on line* sobre o melhor dia da semana e horário preferível para realização dos encontros. Recordamos que o resultado apontou as segundas-feiras ou as sextas-feiras como os melhores dias e o horário mais adequado foi o das 10h às 12h. No entanto, após apresentação dos resultados dessa enquete e discussão durante a primeira roda de conversa, foi redefinido com o consenso de todos os presentes que os encontros passariam a ser nas terças-feiras, no mesmo horário.

Dito isso, iniciamos o primeiro encontro no dia 03/07/2019, às 10h, na sala 04 da DIREC com a participação de 6 (seis) pedagogos do total de 10 (dez), sendo que P1 não pode comparecer por conta de compromisso familiar, P3 tinha reunião com a Direção Geral do IFAM – CMC, P5 tinha uma consulta médica e P7 estava de férias de forma que os outros 4 (quatro) justificaram que não poderiam participar. Este primeiro contato em grupo teve como objetivo apresentar a pesquisadora e o nome da professora Orientadora²⁵, tema do projeto de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, a metodologia, os instrumentos de coleta de dados, a amostragem e os critérios de escolha, o lócus da pesquisa, protocolo de pesquisa, roteiro das entrevistas um breve comentário sobre as características da pesquisa-ação, e acima de tudo, sensibilizar o grupo a participar da investigação expondo suas vantagens e ganhos para a equipe.

Após a apresentação do projeto, dos procedimentos metodológicos e dos ciclos básicos da pesquisa-ação, nos colocamos à disposição dos participantes e abrimos o diálogo para sugestões e contribuições, deixando claro a nossa postura dialética diante do quadro situacional do problema e dos envolvidos nele e que a qualquer momento do processo, poderíamos avaliar e reconduzir o trabalho, esperando de todos a mesma postura, ou seja, um olhar reflexivo e crítico frente a realidade aparente.

Logo em seguida foi disponibilizado para discussão o cronograma dos encontros e os procedimentos que seriam adotados por todos, tendo como mediador do processo o pesquisador. Embora não se tratasse de uma assembleia com imposições legais, decidimos com a equipe estabelecer alguns dispositivos de “organização” e “ordem”, de forma que fosse possível a gravação e a participação de todos. Assim, todos teriam o direito assegurado de se posicionarem sobre o assunto proposto, de se manifestarem livremente, podendo contribuir na fala do outro, porém deveriam falar um de cada vez e respeitarem a ordem de inscrição.

Outrossim, no decorrer dos encontros sabíamos que poderiam surgir vários assuntos importantes e pertinentes, porém combinamos que caberia ao pesquisador retomar o direcionamento da questão principal da pesquisa. Não obstante, as atividades poderiam ser reconduzidas conforme o processo colaborativo, a interação e envolvimento do grupo, uma vez que se tratava de uma pesquisa-ação e a construção coletiva de um produto educacional.

No sentido de submeter os encontros aos ciclos metodológicos da pesquisa-ação, esse momento serviu também para a realização presencial de um diagnóstico em grupo. Para tanto, disponibilizamos algumas questões norteadoras para conduzir o nosso primeiro diálogo coletivo. Prosseguimos propondo cinco perguntas que todos responderam durante a roda de

²⁵ Estamos sempre utilizando a primeira pessoa do plural em razão de considerar o professor orientador da pesquisa um copesquisador conosco além dos participantes, pois trata-se de uma pesquisa-ação

conversa de forma consecutiva; só passávamos as questões posteriores quando cada questão era esgotada por todos os presentes.

As questões norteadoras foram as seguintes:

- a) Diga o seu nome completo, o setor onde está lotado, o tempo de serviço no IFAM/CMC e como foi sua trajetória formativa e quais suas expectativas profissionais;
- b) Considerando a gestão acadêmica, própria de cada setor, relate como funciona a rotina de trabalho do local onde está lotado e de que forma você desenvolve as atividades inerentes a sua formação pedagógica.
- c) As atividades pedagógicas que você realiza no setor seguem algum tipo de planejamento? Qual? Como é desenvolvida?
- d) Na sua experiência, quais as maiores dificuldades que a equipe pedagógica tem para a realização de intervenções pedagógicas com base num planejamento, que contemple execução e avaliação de ações sistemáticas e integradas no IFAM/CMC? Por quê?
- e) Você acredita que é possível para a equipe pedagógica do IFAM/CMC seguir um Plano de Atividades, construído a partir da participação coletiva, colaborativa e interativa dos sujeitos, independentemente das dificuldades, da rotina burocrática pré-estabelecida pela prática e da cultura institucional? De que maneira?

No momento de execução dessa atividade ocorreu que as respostas dos pedagogos antecipavam questão que estavam previstas para serem tratadas posteriormente, uma vez que eles se adiantavam nas respostas às questões formuladas. Dessa forma, este fato nos permitiu a realização de apenas duas rodadas de conversas em que abordarmos todo o roteiro da entrevista proposto no primeiro encontro.

Ao fim desse do primeiro encontro disponibilizamos uma minuta do planejamento dos encontros que se sucederiam, conforme o clico básico da pesquisa-ação. Foi decidido pelo grupo que nossos encontros passariam a ser chamados de roda de conversa. Após discutido com o grupo elaboramos um planejamento com base na proposta da minuta sugerida pelo pesquisador. Foram planejados 4 (quatro) encontros, mas na prática ocorreram 6 (seis) encontros. Portanto, elaboramos o Quadro 10 com base nos encontros realizados e etapas realizadas.

Quadro 10- Representação das Atividades das Rodas de Conversa

Fase Exploratória				
Atividade	Mês/Ano	Duração	Técnicas	Descrição
Diagnóstico	Maio/2019	30 minutos	Questionário <i>on-line</i> Google Forms	Aplicação do questionário on-line contendo vinte questões, fechadas, abertas e de múltiplas escolhas e sobre os participantes e suas respectivas visões do problema
Ciclo Básico da Pesquisa-Ação				
Atividade	Mês/Ano	Duração	Técnicas	Descrição
Diagnóstico	03 Junho 2019	2 horas	Primeiro Encontro Roda de conversa	Convite, apresentação e sensibilização do projeto de pesquisa Feedback Relato de experiência enquanto pedagogo nos departamentos, satisfações, insatisfações, atribuições e perspectivas
Planejamento	11 Junho 2019	2 horas	Segundo Encontro Roda de conversa	Elaboração do plano de Trabalho Técnico-Pedagógica com o objetivo de contribuir com uma unidade de ação do trabalho do pedagogo no departamento acadêmico visando a construção de sua identidade e sentido. Que ações podem ser priorizadas para compor e sistematizar o Plano de Atividade Pedagógica e eleger uma para realização e avaliação
Implementação	18 Junho 2019	2 horas	Terceiro Encontro Roda de conversa	Grupo de Estudo: Concepção de Diretrizes dos Institutos Federais
Avaliação	25 Junho 2019	2 horas	Quarto Encontro Roda de conversa	Avaliação das fases de diagnóstico, planejamento e implementação; Avaliação da atividade do Grupo de Estudo
Implementação	23 Julho 2019	2 horas	Quinto Encontro Roda de conversa	Grupo de Trabalho: As atribuições da equipe pedagógica para compor o Regimento Interno IFAM-CMC
Avaliação	30 Julho 2019	2 horas	Sexto Encontro Roda de conversa	Avaliação das fases de diagnóstico, planejamento e implementação; Avaliação da atividade do Grupo de Estudo e do Grupo de Trabalho

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O cronograma das atividades dispostas no Quadro 10 foi disponibilizado para cada um dos participantes durante as rodas de conversa mediante contatos eletrônicos (e-mail e WhatsApp).

2.4.3 Segunda Parada: Escolhendo a Direção (Planejamento)

Cumprindo o planejamento, o segundo encontro da roda de conversa, ocorreu no dia 11/06/2019, às 10h, novamente na sala 04 da DIREC, com a participação de 7 (sete) participantes, pois P5 e P8 tinham consulta médica e P10 estava de licença médica. Assim iniciamos o planejamento propriamente dito. Para reflexão, foi apresentado um capítulo intitulado “Distinção importante: marco referencial e programação”, extraído do livro Planejamento como prática educativa de Gandin (2015) no qual o autor afirma que “O planejamento é um conjunto de técnicas para dar aos grupos e às instituições duas(2) visões: a) a visão global da realidade e da ação do grupo, inserindo-a num todo mais amplo, buscando fins reais e significativos; b) a visão da adequada firmeza, clareza e precisão nas ações concretas do dia-a-dia.” (GANDIN, 2015, p. 89-90).

Segundo Gandin (2005) durante o processo de planejamento a visão global da realidade e da ação do grupo e a visão da adequada firmeza, clareza e precisão nas ações concretas não são processos distintos, pelo contrário, eles caminham juntos, se superpõem e se esclarecem mutuamente.

No sentido de visualizar promover a discussão da proposta do marco referencial do Plano de Atividade Pedagógica, apresentamos uma figura representativa do fluxograma da relação entre os três (3) marcos referenciais de Gandin (2005) por meio de um desenho disponibilizado aos participantes, a saber: o marco situacional (onde se deve analisar o contexto do situação), o marco doutrinal (onde se deve discutir a concepção de mundo e de formação humana que se pretende) e o marco operativo (como se deve conduzir as ações para se obter os resultados esperados), conforme a Figura 2:

Figura 2- Marco Referencial do Plano de Atividades Pedagógicas (PAP)



Fonte: Elaborado própria com base em Gandin, 2019

Outra concepção se acrescenta ao marco referencial proposto por Danilo Gandin (2005), são os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos. Os princípios filosóficos se referem a concepção de mundo e de homem e como se relacionam historicamente no movimento dialético, portanto, precisam estar ancorados no marco teórico da concepção dialética materialista histórica. Os princípios políticos são aqueles que estão ligados aos processos de decisões e das ações em direção do que se pretende realizar, ou seja, é preciso vontade para fazer e mobilizar meios para implementação, por isso, é o marco situacional, pois precisa conhecer a realidade e projeção de futuro. Os princípios pedagógicos se referem a intencionalidade das ações. São as atividades propriamente selecionadas com uma finalidade definida, neste sentido, é o marco operativo do plano de atividade. Dessa forma, propomos a indissociabilidade entre teoria e prática e o planejamento como prática educativa e espaço de formação continuada.

Considerando o que foi exposto até aqui, enquanto mediadores do processo, sempre levávamos uma proposta para ser apreciada, analisada e definida pelo grupo. Tínhamos um planejamento que era elaborado antecipadamente de acordo com os objetivos da pesquisa e disponibilizado ao grupo. Nessa perspectiva, apresentamos os itens que comporiam ou não cada ação proposta pelo grupo e temáticas a serem definidas por prioridade ou situações que considerássemos emergenciais que comporiam o plano de atividade pedagógico.

A sugestão da estrutura dos subprojetos que constariam no plano de ação pedagógico foi exposta dessa forma: a ação (nome do subprojeto); justificativa; objetivo geral; objetivos específicos; atividades, ações; participantes (envolvidos); período (tempo – prazo); recursos (infraestrutura, materiais); fonte de financiamento; resultados; avaliação, relatório e divulgação dos resultados.

Posteriormente, apresentamos situações oriundas dos questionários e da primeira entrevista coletiva para discussão e posicionamento do grupo. Foram organizadas as seguintes atividades, entre as quais, teríamos que eleger apenas uma para implementação e validação do produto, considerando ainda a exiguidade de tempo para sua realização. As demais atividades estariam contempladas no Plano de Atividade Pedagógica. Essas ações foram nomeadas de maneira aleatória para análise da equipe e constavam de:

- a) Acompanhamento didático-pedagógico;
- b) Acompanhamento e participação nos Conselhos de Classe;
- c) Análise curricular, Planos de Curso etc.;
- d) Apoio aos programas de assistência estudantil e permanência dos discentes na escola quanto ao rendimento escolar, participação da família etc.;

- e) Formação continuada de pedagogos, professores, cursos, fórum etc.;
- f) Grupo de Estudo e Pesquisa para produção de texto, realização de pesquisas, estatísticas, artigos, fórum etc.;
- g) Grupo de trabalho para responder demandas urgentes e participação na elaboração de documentos institucionais, calendário, horário, formação de turmas etc.;
- h) Núcleo de desenvolvimento da cidadania (Reflexão sobre direitos e deveres dos alunos, eleição de representantes e professores conselheiros, capacitação para professores conselheiros, treinamento sobre liderança, posse e reuniões de acompanhamento com representantes etc.);
- i) Orientação aos discentes sobre metodologia de estudo;
- j) Planejamento de Ensino;
- k) Produção de pareceres, documentos institucionais;
- l) Programas de combate as drogas, exploração sexual, doenças sexualmente transmissíveis
- m) Programas de Integração Escola e Família;
- n) Recepção de alunos e Professores;
- o) Reforço, monitoria, dependência;
- p) Reuniões de pais e mestres.
- q) Supervisão de estágio em Pedagogia;
- r) Treinamento Didático-pedagógico em serviço para docentes recém-admitidos;
- s) E outras.

Assim, após a segunda roda de conversa já havíamos experimentado o planejamento participativo de uma atividade que escolhemos para realizarmos com base em prioridades identificadas pelo grupo. Isto é, o próprio exercício de planejar possibilitou a realização satisfatória de uma atividade articulada e prazerosa para a equipe, pois foi advinda de um processo participativo e democrático.

Nesse primeiro momento as atividades não estavam organizadas por núcleo ou esfera de ação da equipe, apenas foram listadas aleatoriamente com base nas atividades desenvolvidas comumente na prática.

Por fim, decidimos realizar a atividade denominada “grupo de estudos”, e assim planejamos o próximo encontro com o intuito de implantá-lo. Como temática para a próxima roda de conversa foi selecionado a concepção e diretrizes dos Institutos Federais.

2.4.4 Terceira Parada: Pavimentando a Estrada (Implementação 1)

No dia 18/06/2019, às 10h, na sala 04 da DIREC, tivemos nossa seção de estudos com a participação de 8 (oito) participantes, P1 tinha um compromisso pessoal e P10 estava de licença médica. Para realização desta atividade, P7 se voluntariou para trazer a temática sobre a concepção e diretrizes dos institutos federais, pois identificamos como pedagogas que existia uma lacuna em nosso processo formativo, até porque este era um tema recorrente e significativo para o desenvolvimento do nosso trabalho. A falta de conhecimento sobre a história da EPT, da institucionalização do IFAM e da expansão da Rede Federal como um todo, era evidente entre nós. Precisávamos estudar não só este tema, mas outros que iríamos listar conforme a necessidade do grupo.

Foi disponibilizado via e-mail um caderno publicado pelo Ministério da Educação em 2008, que apresentava a concepção e as diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para ser lido e discutido no próximo encontro, disponibilizado, também na versão de 2010²⁶.

Como não poderia deixar de ser, preparamos um roteiro de estudo em que iniciamos pela apresentação do participante (P6) que se dispôs a discorrer sobre o assunto, seguindo basicamente os títulos e subtítulos do material escrito em PowerPoint, a saber: A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional e Tecnológica em Perspectiva Histórica; Os Institutos Federais: sua institucionalidade; a) Da dimensão simbólica da nova institucionalidade; b) Os institutos federais como política pública; c) Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os institutos federais; d) Dos institutos federais enquanto rede social; e) Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos institutos federais; f) Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos institutos federais e; g) Considerações finais.

Após o término deste momento de discussão, foram propostas outras leituras que dessem continuidade ao processo de conhecimento e apropriação das Bases Tecnológicas da EPT, tais como os artigos: O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? de Ciavatta (2014)²⁷; Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira” de Moura, Filho e Silva

²⁶ <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>

²⁷ disponível no endereço eletrônico
<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnicidade_educacao_omnilateral.pdf>

(2015)²⁸ e; O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado” de Neta, Assis e Lima (2016)²⁹.

Da mesma maneira, foi solicitado que trocássemos entre nós artigos, livros e outros materiais sobre essa temática, que deveria ser aprofundada por todos, para então partirmos em outra direção, de acordo com nossas necessidades de estudo em grupo.

2.4.5 Quarta Parada: Avaliando o Percurso (Avaliação 1)

Como parte integrante da pesquisa ação, a avaliação do processo de construção coletiva do Plano de Atividade Integrado visando a unidade de ações da equipe pedagógica do IFAM/CMC, se tornou indispensável. Por conseguinte, nosso quarto encontro se destinou à avaliação de todas as etapas que foram realizadas de forma participativa e colaborativa, isto é, a entrevista coletiva, o planejamento das atividades, a escolha e decisão da ação, o planejamento da ação, a execução e por fim, a avaliação de todo o processo.

Este encontro ocorreu no mesmo local e horário como os demais e contou com a participação de 6 (seis) participantes, pois P1 e P2 tinham compromissos pessoais, P5 tinha consulta médica e P10 estava de licença médica.

Nessa perspectiva, apresentamos para reflexão o pensamento de Tripp (2015) que está na epígrafe deste capítulo sobre planejamento, retirado do seu texto sobre “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”.

A partir daqui e com base na proposta de Produto Educacional, o Plano de Atividade Pedagógica, solicitamos que cada participante se pronunciasse respondendo as três perguntas:

- a) O que significou para você participar desse projeto de pesquisa e de que forma ele contribuiu para reflexão da sua práxis pedagógica?
- b) Como você avalia os encontros de diagnóstico, planejamento e da realização do grupo de estudo?
- c) De que forma pode ser possível o Plano Integrado das Atividades Pedagógicas no IFAM/CMC?

Todos responderam prontamente e as contribuições foram significativas para o processo investigativo, contudo houve uma distração do pesquisador que não conferiu se a

²⁸ disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>

²⁹ disponível em

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23170/1/OTrabalhoComoPr%c3%adncipio_2016.pdf>

conversa estava sendo gravada. Por esta razão, esta roda de conversa não foi gravada e ficaram apenas os registros no diário de bordo da pesquisadora. Após todos se manifestarem, foi solicitado pela pesquisadora que os participantes respondessem por escrito, uma vez que todos receberam o roteiro dessa roda de conversa. Para isso, demarcamos um prazo de uma semana para devolução do material.

2.4.6 Quinta Parada: Atravessando a Ponte (Implementação 2)

Entrementes, nesse mesmo período de coleta de dados, a Direção Geral do IFAM - CMC solicitou, por meio de uma chamada no endereço eletrônico institucional, contribuições para o Regimento Interno desta unidade de ensino. Então, o grupo solicitou um quinto encontro onde discutimos essa temática e elaboramos um documento base das atribuições do pedagogo à direção. Esse encontro foi denominado por nós de “grupo de trabalho” que configurou como mais uma ação do Plano de Atividade Pedagógica que foi realizada e validada pelo grupo.

O quinto encontro foi realizado no dia 23 de julho de 2019, na mesma sala e horário dos demais encontros. Tivemos a participação de 6 (seis) participantes, sendo que P1 estava de férias, P2 tinha compromisso pessoal, P5 tinha uma consulta médica e P10 estava de licença médica. Como material de trabalho, todos levaram contribuições a partir de consultas em sítios de outros IFs, uma vez que não elaboramos roteiro de entrevista.

Como essa atividade não estava prevista, mas fora executada, pedimos autorização do grupo para gravar o quinto encontro e solicitamos permissão para dispormos dos conteúdos e informações trabalhadas nesta atividade. A equipe concordou e dessa maneira esta roda de conversa foi incluída no planejamento da pesquisa e no corpo dos dados de análise.

O grupo de trabalho se tornou mais uma oportunidade de realizarmos uma ação prevista para o Plano de Atividade Pedagógica e veio ao encontro dos objetivos da pesquisa, uma vez que nosso tema inicial fora estudar as atribuições do pedagogo na EPT.

2.4.7 Sexta Parada: Avaliando o Percuro Novamente (Avaliação 2)

Considerando que não obtivemos retorno imediato do trabalho solicitado no quarto encontro de avaliação e tendo em vista que realizamos o grupo de trabalho além do grupo de estudo, planejamos um sexto encontro para avaliarmos todo o processo e as duas ações implementadas.

Nesse sentido, fizemos o convite e justificamos a necessidade da sexta roda de conversa onde tivemos a participação de 7 (sete) participantes que responderam prontamente, embora P1 continuasse de férias, P5 tinha consulta médica e P10 continuava de licença médica.

Para este encontro utilizamos o mesmo roteiro do quarto encontro, portanto, as mesmas questões norteadoras constantes na página 87 para subsidiar a discussão. Dessa vez, a pesquisadora se certificou se a conversa estava sendo gravada e monitorou o dispositivo de gravação durante todo o encontro.

Dessa forma, obtivemos alguns depoimentos que validaram a proposta metodológica e a atividade de grupo de estudo e do grupo de trabalho, conforme apresentado no Quadro 11, apesar da ausência do P1 que se encontrava de férias, P8 e P4 não terem comparecido e P10 encontrar-se de licença médica.

Quadro 11- Avaliação dos Participantes em Relação ao Grupo de Estudo e Grupo de Trabalho

Pedagogo	Avaliação dos participantes em relação ao grupo de estudo e grupo de trabalho
P2	<p><i>“[...]para mim foi muito importante e contribuiu muito, primeiro porque pela questão de nós estarmos separados né; então esses momentos que a gente [...] conseguiu agregar a gente foi muito bom porque desde que eu entrei aqui no IFAM sempre me senti muito só no meu trabalho né. E esses encontros que nós tivemos [...] foram muito importante porque ele nos proporciona, a gente escutar umas às outras né conhecer um pouco de como cada uma trabalha no seu setor [...] então assim trouxe uma reflexão do que eu estava fazendo comparando com a realidade de cada uma de vocês [...] a melhorar forma no trabalho que eu desenvolvo então assim para mim foi muito significativo participar do projeto e tá sendo muito significativa a gente nessa reunião, nesses momentos de conversa porque a gente aprende muito [...]é muito importante eu acho que [...] esse momento de nós estarmos juntos tem [...] que permanecer, tem que continuar porque vai contribuir muito com o nosso trabalho né, para a gente não se sentir tão isolada [...]”</i></p>
P3	<p><i>“[...] possibilitar a reflexão sobre a necessidade da equipe né, que é constituída de pedagogas técnicos em assuntos educacionais ter momento de reflexão de estudo de elaboração que é importante porque não adianta só refletir e não elaborar; a gente tem que elaborar até para dar o encaminhamento daquilo que foi discutido, eu acho que é interessante nesse sentido né; realmente contribuiu bastante para que a gente possa aprofundar né essa reflexão da nossa prática.”</i></p>
P5	<p><i>“Para mim significou muito, porque eu me senti recebida pelo CMC né, porque até então eu me sentia isolada, até o contato com as pedagogas era muito difícil né; parecia que não era minha colega de trabalho, não, é verdade? Eu estou falando a verdade, né! Parecia que eu não estava tendo contato com uma outra profissional né que nem eu, onde o nosso interesse era em prol do Instituto né; parecia que estávamos trabalhando por interesses diferentes e isso assim no meu dia a dia do trabalho, ele me traz assim um peso muito grande né. E tanto é que eu fiz questão né de vir em todas as reuniões porque para mim era prazeroso vir aqui e entrar em contato com a minhas colegas, e discutir assuntos que nós dominamos né, que a gente pode discordar, mas é muito próximo né, os nossos pensamentos, diferente quando a gente conversa com o professor né, ou com outro servidor, é diferente então para mim. Foi muito bom e eu me senti acolhida né. E também me possibilitou refletir sobre a minha atuação como pedagoga neste CMC, porque a minha experiência anterior foi muito [...] diferente dessa realidade aqui,</i></p>

	<i>então às vezes eu fico até pensando né, até que ponto eu tenho que ter como referência aquilo que eu vivi ou tentar ao máximo entender essa realidade para atuar nela né, [...]</i>
P6	<i>“[...] Os encontros foram positivos nesse sentido né, de que nos deu um “insight” no sentido de que a gente realmente precisa retomar essas atividades se não nós vamos perder né, a importância das nossas atribuições de ações em função da grande demanda de atividade, da rotina burocrática, que nos levam a perder admissão né, do que a gente possa realmente fazer com ela por meio desse momento de reflexão da prática pedagógica.[...] e esses encontros eles podem ser planejados, estabelece-se um calendário de reuniões certo, essa reunião vai ter o sentido de reflexão dessa prática pedagógica, de estudo de elaboração de documentos, para subsidiar a essa prática pedagógica, as ações dessa prática pedagógica né, [...]</i>
P7	<i>“[...] eu gostei muito de participar da reunião onde eu pude compartilhar as angústias né, eu fiz um relato daquele dia das angústias e verifiquei que vocês também têm as mesmas angústias que eu se não as mesmas, parecidas né. Eu gostaria sim de continuar estudando com vocês até para absorver a experiência né de vocês, [...] é isso eu acho que é importante a gente estar trocando essas informações com vocês né, que já estão aqui no IFAM a mais tempo que já passaram assim por muitos projetos, vocês já trabalharam com muito projetos né, [...] com EAD com PRONATEC. E assim é muito importante a gente manter esse canal de comunicação com as colegas, [...].”</i>
P9	<i>“[...] eu achei bastante interessante esse trabalho de pesquisa, envolveu toda uma reflexão da nossa prática pedagógica, e como eu escrevi aqui, contribui bastante na medida em que reunimos com a equipe pedagógica né, para estudos e reflexões sobre nossa prática pedagógica, por meio de depoimentos né, experiências, textos, e também principalmente na última reunião praticamente saiu uma minuta, uma proposta, onde nós definimos as nossas atribuições, que até então, eu estou há 20 anos aqui no Instituto e ainda não tinha me deparado com a atribuição específica mesmo do pedagogo né, nossas atribuições sempre estavam assim mascaradas, mais para o cunho administrativo do que pedagógico, e eu vejo de todo o trabalho, o resultado foi bem positivo, inclusive a gente está apresentando como proposta né [...].”</i>

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Podemos observar um grau elevado de satisfação dos participantes durante a pesquisa que ficou bem evidente nos depoimentos contidos no Quadro 11. A atividade de grupo de estudos veio ao encontro dos anseios dos pedagogos do IFAM-CMC.

2.5 As malas e apetrechos: técnicas e instrumentos de coletas de dados

Quando pensamos em técnicas e instrumentos de coleta de dados durante o processo da pesquisa, é muito comum visualizarmos os questionários e as entrevistas de imediato por serem as mais utilizadas em diferentes abordagens metodológicas e nos diversos tipos de pesquisas. Ademais, os tipos de perguntas, a quantidade, a forma e outros aspectos que circundam esses instrumentos causam um verdadeiro sofrimento no pesquisador iniciante.

No nosso entendimento, o questionário é um instrumento em que se obtém os dados de forma rápida e em curto espaço de tempo, podendo ser aplicado de forma quase impessoal, mesmo que não seja a intenção do pesquisador, haja vista que pode ser realizada *on line* ou por

terceiros. De forma diferenciada quando o instrumento é a entrevista estamos diante de um vasto leque de opções, pois se tem as entrevistas individuais ou coletivas de grupos focais, roda de conversa, grupos colaborativos e outros mais; nesses casos, a presença e condução do pesquisador se faz necessário como mediador nesse processo.

Neste trabalho de pesquisa foram utilizados três métodos de coletas para obtenção de dados, a saber:

- a) A observação seguida de anotações de forma constante, utilizando-se o diário de bordo para os devidos registros;
- b) O questionário *on line* como etapa preliminar e exploratória para configuração do perfil dos participantes da pesquisa e identificação do problema por meio do diagnóstico e;
- c) As entrevistas coletivas denominadas de roda de conversa pelos próprios participantes, ocasião em que realizamos seis encontros de discussão sobre o diagnóstico do fenômeno proposto, planejamento, implementação de ações e avaliação do processo.

Sobre a observação enquanto instrumento de pesquisa, queremos pontuar que esta precisa ser “controlada e sistemática” conforme Lüdke e André (2015, p. 29). Para as autoras a observação nas abordagens qualitativas, tanto quanto a entrevista

[...] ocupa um lugar privilegiado nas nossas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 30).

Ainda sobre a técnica da observação Marconi e Lakatos (2010, p. 76) explicam que o uso da observação “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. A observação leva o pesquisador a ter e estar em contato direto com o fenômeno estudado. Como toda técnica de coleta de dados, tem suas vantagens e desvantagens exigindo do pesquisador o registro dos limites e possibilidades que encontra durante o processo investigativo. Isso faz com que o pesquisador não dependa exclusivamente desse recurso, daí a necessidade do uso de outros instrumentos concomitantemente.

Isto posto, utilizamos um outro instrumento que foi o questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 86) esta ferramenta de coleta de dados contempla “uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. No nosso caso, foi aplicado um questionário *on line* pelo Google Forms, contendo vinte questões, sendo

sete com perguntas abertas três com perguntas fechadas e dez de múltipla escolha que teve a finalidade de construção do perfil dos participantes da pesquisa e a identificação e contextualização do fenômeno pesquisado.

Substancialmente, foram realizadas também as entrevistas coletivas denominadas pelo grupo de roda de conversa. De acordo com Boni e Quaresma (2007), uma das técnicas mais utilizadas no processo de trabalho de campo sobre uma investigação de um determinado tema são as entrevistas que se destacam como uma fonte de coleta de dados nos trabalhos de pesquisa. Por meio das entrevistas o pesquisador almeja obter informações, coletar dados tanto objetivos quanto subjetivos. Os dados objetivos podem ser encontrados em diversas fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, documentos institucionais e outros. No entanto, os dados subjetivos só podem ser alcançados pela entrevista, uma vez que se trata de valores, atitudes, opiniões do ponto de vista dos participantes da pesquisa. (BONI e QUARESMA, 2007, p.72).

Para Haguette (1999), a entrevista é compreendida como um processo de interação social entre duas pessoas, sendo que uma dessas é o entrevistador. O uso da entrevista tem por finalidade a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Nesse sentido, o entrevistador é o mediador do processo nessa interação social. Para tanto, as informações são obtidas mediante um roteiro de entrevista, onde devem constar uma lista de pontos ou tópicos planejados antecipadamente e de acordo com os objetivos da pesquisa e sua problemática central. Segundo o autor,

[...] enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista, como qualquer outro instrumento, está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objetividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquele real original. (HAGUETTE, 1999, p. 86)

As entrevistas tornam-se fundamentais e são importantes quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais singulares, não totalmente definidos em que os conflitos e contradições não estão, ainda, claramente explícitos. Segundo Duarte (2018) realizar entrevistas não é uma tarefa muito fácil, uma vez que o entrevistador deve promover situações de contato, “ao mesmo tempo formais e informais” com vista a estabelecer “um discurso mais ou menos livre”, porém que atenda aos objetivos da pesquisa, que tenha significado no contexto investigado e que seja academicamente relevante (DUARTE, 2018, p.216). Daí a entrevista ser uma tarefa bem mais complexa do que se espera, principalmente quando o pesquisador é parte constituinte da amostra e do contexto investigado. Duarte (2018) ressalta, também, que

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2018, p. 220)

Dessa maneira, precisamos estar atentos às orientações e ao cuidado quanto às técnicas de entrevistas no que se referem: “as condições da entrevistadora; as condições, espaço e tempo dos entrevistados; o contexto e situação das entrevistas; as orientações e o instrumento de captação de dados e o roteiro prévio das questões disponibilizadas aos participantes (HAGUETTE, 1999, p. 86).

As entrevistas expressam o modo como os entrevistados falam e as maneiras como se comportam diante da questão e frente ao grupo que interagem nos casos da roda de conversa e entrevistas coletivas. De acordo com Zanette (2017),

A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve. (ZANETTE, 2017, p. 163)

Uma vez que as entrevistas coletivas foram configuradas como roda de conversa, Melo e Cruz (2014) apontam que essa estratégia metodológica é importante por proporcionar aos participantes que “expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (Melo; Cruz, 2014, p. 32). Essa nova propositura contribuiu para um ambiente de informalidade e descontração baste necessário para o contexto escolar e dos propósitos da pesquisa.

Tendo como princípio a interação entre os participantes, a técnica da roda de conversa se assemelha a técnica do grupo focal por apresentar as mesmas características. Segundo Gaskel (2015) o grupo focal tem como objetivo “[...] estimular os participantes a falar e reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem”. Trata-se de “uma interação social mais autêntica” em que “os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo [...]” (GASKEL, 2015, p.75).

Moura e Lima (2014) esclarecem as possibilidades da roda de conversa como um instrumento de pesquisa mediado pelo diálogo entre os participantes e dessa maneira

A Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 25)

Moura e Lima (2014), também enfatizam a participação individual e do grupo no ambiente da roda de conversa uma vez que

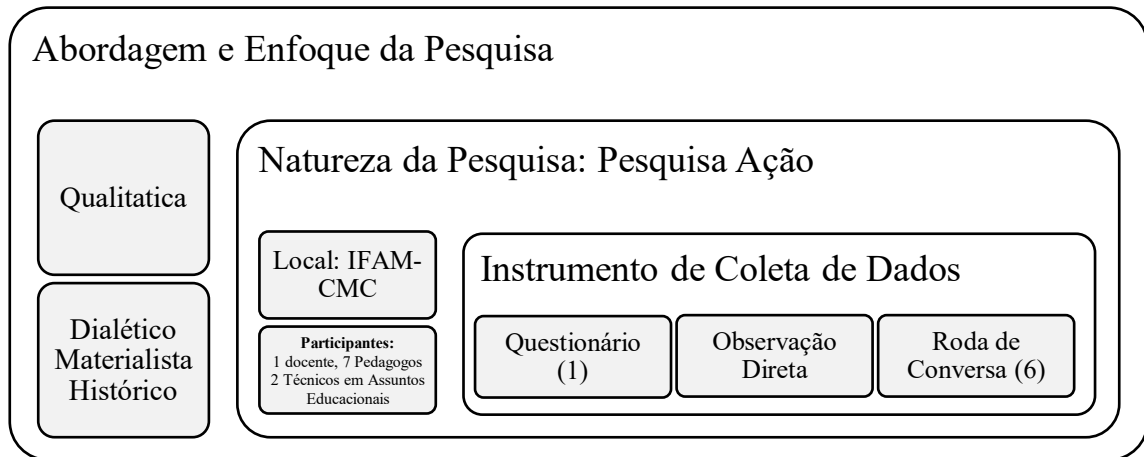
[...], o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento, [...] (MOURA; LIMA, 2015, p. 28).

Nesse sentido, os seis encontros que proporcionaram as rodas de conversa foram meticulosamente planejados e obedeceram ao protocolo organizado antecipadamente, oferecendo aos participantes uma proposta de discussão sequenciada, contudo, não diretiva no sentido de determinação, mas de sintonização entre os objetivos da pesquisa e a condução dos ciclos básicos da pesquisa-ação. Para tanto foi criado um ambiente de liberdade e confiança mútua entre pesquisador e pesquisados, vínculo já existente entre os membros do grupo, porém mediando pela objetividade.

As entrevistas coletivas, com enfoque na roda de conversa, subsidiaram ouvir com atenção os dez pedagogos, observar e registrar suas respectivas concepções da realidade institucional, conhecer mais profundamente suas dificuldades e perspectivas, refletir sobre a práxis pedagógica e construir coletivamente o Plano de Atividade Pedagógica. Por meio das experiências vividas no decurso da pesquisa, evidenciamos uma profunda necessidade de pertencimento que desencadeou no desejo por mudanças na perspectiva de uma prática que promovesse a reflexão, a pesquisa, a interação, colaboração e ação coletiva.

Temos, então, na Figura 3 a representatividade dos procedimentos metodológicos utilizados neste processo investigativo desde a abordagem e enfoque da pesquisa, a natureza (tipo) pesquisa e os instrumentos de coletas de dados:

Figura 3- Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Em suma, a técnica de levantamento de dados desta pesquisa de abordagem qualitativa, enfoque dialético materialista histórico e da pesquisa-ação, além das fontes primárias e secundárias, do questionário *on line* e das entrevistas coletivas e individuais, teve como intenção, colher, de maneira interativa, as informações a partir das experiências pessoais e coletivas do segmento profissional específico do IFAM-CMC, isto é, dos pedagogos entre os quais estamos também inseridos.

2.6 Os Registros e Fotografias: Análise dos Dados

A pesquisa, uma vez compreendida como uma atividade precípua da ciência no seu processo de investigação e compreensão da realidade, “vincula pensamento e ação”. No contexto da pesquisa qualitativa não existe “um caminho linear”, pois é construída passo a passo, ou seja, expressa “um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos”. Dessa forma, os procedimentos “de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente indutivo” (TEIXEIRA BARTH, 2003, p.190-191). Neste sentido, para a autora

[...] a fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. [...] A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos

constituem a constatação de um estudo. [...]. (TEIXEIRA BARTH, 2003, p. 191-192).

Isso exposto, logo após a coleta de dados vem a fase da análise e interpretação do material obtido durante a pesquisa. Apesar da análise e interpretação do material serem dois processos distintos, estão sempre relacionados e caminham concomitantemente. Enquanto “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”, “a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2016, p. 156).

Assim como a coleta de dados se apoia em procedimentos organizados por etapas ou ciclos com atividades específicas que lhe dê sentido e integração com o objetivo geral da pesquisa, a análise dos dados não pode prescindir um método adequado que corresponda a abordagem e o enfoque definido no processo investigativo.

Nessa perspectiva, adotamos neste trabalho a análise de conteúdo com base na proposta sugerida por Bardin (2016) considerando as etapas definidas pela autora para tratamento e interpretação dos dados, uma vez que esta técnica atende a abordagem qualitativa e o enfoque dialético materialista histórico que adotamos nesse processo investigativo.

Por tanto, é necessário conhecermos algumas definições sobre o que é análise de conteúdo, suas características e fases que nos levaram a elegê-la enquanto instrumento de análise dos dados neste trabalho de pesquisa.

Segundo Silva e Fossá (2015) a análise de conteúdo “é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador”. Trata-se de classificar o material coletado “em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”. A análise de conteúdo “pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais)” (SILVA, FOSSÁ, 2015, p. 2).

Na atualidade, a análise de conteúdo se apresenta como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

Do ponto de vista de sua relevância para a pesquisa, Bauer e Gaskell (2015) destacam como característica da análise de conteúdo sua função social uma vez que ela “é uma técnica

para produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 191).

Como método de interpretação de dados, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), possui diferentes fases que se organizam em “três polos cronológicos”, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise é o momento de organização preliminar dos dados que “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Esta fase é composta de três funções: a) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; b) a formação das hipóteses e dos objetivos e; c) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016, p. 125).

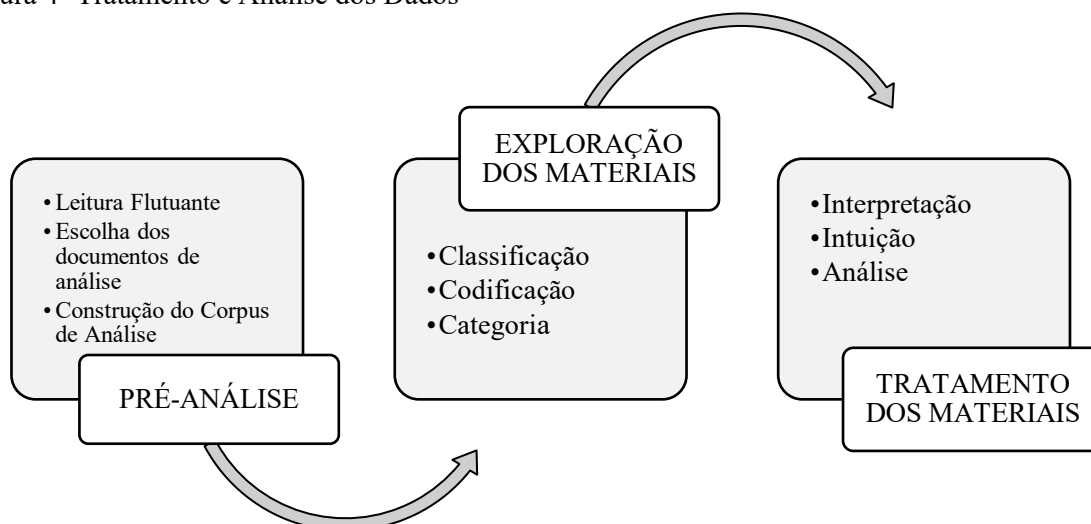
Tendo em vista que a pré-análise tem por objetivo a organização dos dados, ela empreende atividades necessárias como: a) a leitura “flutuante” que é o primeiro contato com o material; b) a escolha dos documentos que implica na seleção do universo de documentação; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos onde formulam-se hipóteses provisórias que se alinham com os objetivos da pesquisa; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores com base nas hipóteses e; preparação formal do material (BARDIN, 2016, p. 126-131).

A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). O tratamento dos resultados obtidos e interpretação consistem em equacionar os dados tratados nas fases anteriores de forma quantitativa com o objetivo da validação e significação dos resultados.

Uma vez subsidiados pela proposta metodológica de Bardin, iniciamos a fase da pré-análise buscando percorrer todo o processo cronológico proposto. Primeiramente, realizamos a leitura flutuante. Em seguida, elegemos os conteúdos, documentos e informações que compuseram o corpus da pesquisa. Nesta fase observamos as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e persistência. Posteriormente, prosseguimos com a formulação das hipóteses e dos objetivos. Depois, iniciamos a fase da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e por fim, a preparação formal do material.

Com base nesta proposta, elaboramos a Figura 4 em que representa o fluxograma do desenvolvimento de análise de dados com base em Bardin (2016).

Figura 4- Tratamento e Análise dos Dados



Fonte: Elaboração própria com base em Bardin (2016), 2019.

De acordo com a Figura 4, o método de interpretação de dados mediante a proposta da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), possui três momentos bem pontuais que obedecem uma ordem cronológica e minuciosa de ações organizadas que consistem na a pré-análise, seguida da exploração do material e, por fim do tratamento dos materiais.

3 A CHEGADA: CONHECENDO O DESTINO (resultados e discussões)

Durante todo o percurso da viagem, ou seja, no decorrer de todo o processo investigativo, imagens e conjecturas nos acompanharam. Conhecer o lugar de chegada tornou-se uma grande expectativa. Seguindo o mesmo padrão anterior, para o capítulo “os resultados e discussões”, denominamos de “a chegada: conhecendo o destino”. Como quem sonha fazer a vigem de seus sonhos e acorda no lugar desejado, buscamos imediatamente conhecer os pontos “turísticos”, pois havia um roteiro a ser seguido conforme “o guia de viagem” de Bardin (2016).

O passeio proposto foi, então, compreender as razões da viagem por meio de uma breve compreensão da trajetória e do lugar dos pedagogos no IFAM-CMC e, posteriormente, partirmos para as categorias de análise; afinal é sempre bom conhecer primeiro os monumentos históricos da cidade pois eles nos dizem muito de suas lutas e resistências ao longo do tempo.

3.1 O Pedagogo no IFAM-CMC: resgate de uma trajetória

“Queremos nos deter sobre o rio do tempo que é a memória e o lugar que ocupa na escola, permitindo aflorar lembranças e formas de ser que constituem sua identidade.”

(CIAVATTA, 2006, p.95)

Iniciamos este subtítulo navegando sobre esse rio do tempo, pois Ciavatta consegue nesse enunciado poético nos impulsionar a rever lembranças guardadas na memória que contribuíram no processo de construção de nossa identidade profissional numa instituição de ensino profissional e refletir o lugar que ela ocupa hoje.

As pedagogas e dos técnicos em assuntos educacionais que hoje atuam no IFAM-CMC, de uma forma ou de outra, já atuaram na educação básica na condição de docentes ou de técnicos em educação. No fim da década de 1980, a então Escola Técnica Federal do Amazonas, onde hoje cedia o IFAM-CMC, promoveu concurso público para os cargos de supervisão pedagógica, orientação educacional e técnicos em assuntos educacionais. Na época já compunha o quadro pedagógico da instituição os docentes com formação em pedagogia com especialização em Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica.

No segundo semestre de 1989, o então ETFAM promoveu o concurso público para provimento de diversos cargos, entre eles de orientadores educacionais, supervisores escolares

e técnicos em assuntos educacionais, sendo este último com critérios de exigência, a formação inicial em curso de licenciatura em Pedagogia.

Após o certame, em fevereiro de 1990 foi realizado o treinamento introdutório com a finalidade de integração dos novos servidores. Contudo, como ocorre até os dias atuais, esses treinamentos se limitaram as informações básicas do ingresso no serviço público, direitos e deveres dos servidores públicos, avaliação do período probatório, organograma da instituição, missão, visão e objetivos institucionais e demais legislações pertinentes ao funcionalismo público federal. Porém, quanto às atribuições do cargo e temas referentes a educação profissional não ocorreram iniciativas dessa natureza que desse aos pedagogos recém-admitidos subsídios para a realização de suas atividades.

A partir de então, já se passaram vinte e nove anos na Instituição Federal de Educação Profissional desde dezembro de 1989, na antiga Escola Técnica Federal do Amazonas. Buscamos, nesse período, compreender a práxis pedagógica, a consistência de formação acadêmica que desse um aporte teórico científico e aproximação da prática nos contextos mais diversos apresentados na trajetória de três décadas de muitas transformações econômicas, políticas e sociais que influenciaram diretamente o sistema de ensino brasileiro, especificamente, aqueles referentes à educação profissional. Esse período, como em outros anteriores, foi marcado por reformas constitucionais e leis de diretrizes e bases curriculares da educação brasileira, mediante decretos, pareceres e medidas provisórias, incentivo a criação de programas de fomento ao ensino, formação de professores etc.

Diga-se de passagem, que nossa formação inicial se deu no período de 1983 a 1986 e que nesse processo formativo não tivemos contato com a EPT, tanto no que diz respeito as disciplinas do curso quanto a proposta do estágio curricular.

Durante esses vinte e nove anos tivemos a oportunidade de atuar na Coordenação de Orientação Educacional (COE) juntamente com a Coordenação de Supervisão Pedagógica (COSUP) e, posteriormente, na Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP), enquanto Orientadora Educacional na Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM). Nesse contexto, as coordenações desenvolviam suas atividades no mesmo espaço físico, compartilhado também pelo serviço social e o serviço de psicologia da instituição. Compunham toda a equipe de supervisores escolares, orientadores educacionais, e técnicos em assuntos educacionais, além de professoras com formação em pedagogia que exerciam a função de supervisão escolar e outras de orientação educacional, uma vez que antes de 1989 não havia o cargo de pedagogo na instituição. Somente em 1989 foi efetivado o primeiro concurso público para os cargos de

supervisão escolar, orientação educacional, e técnico em assuntos educacionais com exigência específica em formação inicial em Pedagogia.

As atividades dos pedagogos eram desenvolvidas de forma bem peculiar, ou seja, as supervisoras lidavam diretamente com os docentes e coordenadores de curso e as orientadoras educacionais com os alunos e pais. Contudo, o trabalho transcorria de forma que o planejamento das intervenções pedagógicas era discutido e definido considerando a participação de todos, incluindo o serviço social e o serviço de psicologia.

É importante ressaltar que uma das características mais marcante desse período era a infraestrutura de trabalho, o setor pedagógico, a relevância desses profissionais nos processos de decisão das ações pedagógicas institucionais e da autonomia para o desdobramento de suas atividades.

Dez anos após o nosso ingresso, isto é, em 1998 a instituição promoveu para a equipe pedagógica uma pós-graduação - Especialização em Educação e Trabalho, em parceria com a então Universidade do Amazonas – UA (hoje Universidade Federal do Amazonas – UFAM) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Fruto de nossas reivindicações, essas iniciativas denotavam também um movimento da gestão em direção a capacitação continuada dos pedagogos especialistas, principalmente no que se referia às demandas da EPT.

Nesse ínterim, vivenciamos a transformação institucional da então ETFAM para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) mediante a publicação do Decreto Presidencial de 27 de março de 2001, ampliando a atuação da instituição para além da oferta dos cursos técnicos e para os demais níveis e modalidades de ensino. Logo, o CEFET-AM passou também a ofertar o ensino médio concomitante ou sequencial ao técnico, os cursos de graduação em licenciatura e cursos de tecnologia, conforme artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

O CEFET-AM teve curta duração. O pouco tempo de existência do CEFET-AM foi marcado por grandes transformações, principalmente pela Reforma da Educação Profissional em 1997 e por conta do Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP) que visava implementar ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação da reforma da educação profissional. Nesse contexto, a instituição passa a rever seu processo de gestão e estabelece um novo organograma que traria implicações significativas ao trabalho pedagógico, especificamente aos pedagogos.

Dito isto, em 2000 foram extintas as coordenações e o setor pedagógico da instituição, e os pedagogos (supervisores escolares e orientadores educacionais) e técnicos em assuntos educacionais, foram distribuídos e lotados nas Gerências Educacionais. Esses setores foram

criados a partir das coordenações de curso e de laboratórios e organizados por áreas de conhecimento e cursos afins, a saber: Química e Meio Ambiente, Informática e Segurança do Trabalho, Mecânica e Eletrotécnica e Edificações. É oportuno salientar que nesse período existiam duas diretorias de ensino trabalhando paralelamente na instituição, a Diretoria de Ensino de Graduação (cursos de licenciatura e de tecnologia) e a Diretoria de Ensino Médio e Técnico expressando dessa forma a desagregação entre esses dois níveis de ensino dentro do mesmo espaço escolar.

Dessa maneira, os pedagogos foram redistribuídos em duplas e lotados nas gerências educacionais ainda na condição de supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores escolares e técnicos em assuntos educacionais. Mais tarde, com a promulgação da Lei nº. 11.091/2005 (BRASIL, 2005) que modificou a estrutura do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, todos os pedagogos deixaram de ser classificados por suas especializações e passaram a receber a nomenclatura de “pedagogo – área” no processo de enquadramento, com exceção dos técnicos em assuntos educacionais, uma vez que foi mantida essa mesma terminologia. No nosso caso, tínhamos o cargo de pedagoga - orientação educacional, passamos ao cargo de pedagogo – área, uma vez que pela nova legislação o primeiro cargo fora extinto.

Por conseguinte, não é surpreendente encontrarmos sentimentos de desvalorização profissional por várias razões: ausência de unidade de ação entre seus pares por conta do isolamento nos departamentos acadêmicos; ausência de participação nos processos decisórios que envolvem diretamente o ensino; a ausência de diretrizes de ensino que fortaleçam as ações pedagógicas; ausência de uma coordenação que agregue os pedagogos enquanto categoria profissional e etc.

Não obstante, aqui não nos referimos a reimplantação de um setor específico que nos remeta a um espaço com uma infraestrutura destinada aos pedagogos, pois presumimos que a integração perpassa por esse processo, mas não somente, vai para além dele. O trabalho integrado é uma postura e prescinde ao espaço, função e atribuições. É uma questão de concepção filosófica, política e pedagógica de compreensão da realidade. É uma questão comportamental, é uma atitude. Dessa forma, existe uma lacuna estrutural e sistêmica que dificulta e impede a integração do trabalho pedagógico no IFAM-CMC, principalmente, advindo da ausência de diretrizes educacionais de sua diretoria de ensino.

Como já fora dito na introdução deste trabalho, de lá para cá a atividade do pedagogo na instituição foi marcada pela fragmentação e enfraquecimento do fazer pedagógico e sua

identidade profissional ficou bastante comprometida no sentido da ruptura entre a teoria e a prática. As atividades pedagógicas restringiram-se às rotinas burocráticas, sem contribuições significativas para a instituição, para os próprios pedagogos e para os demais sujeitos com os quais lidam diariamente, quer fossem docentes quer fossem alunos, coordenadores, pais e comunidade em geral. Assim, sem rumo e sem uma direção clarificada, silenciosamente chegou o primeiro sentimento de angústia e a sensação de perda de sentido profissional para esses pedagogos na instituição.

Outrossim, durante o processo de implantação e extinção do CEFET-AM e da implantação do Plano de Carreira dos servidores técnico-administrativos, deixamos de ser e de atuar como pedagogos especialistas e reclassificados ao cargo de pedagogo-área. A distribuição dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nas gerências educacionais apresentou um panorama desafiador para estes que se viram a desempenhar funções polivalentes sem passarem por uma capacitação que suprisse a lacuna técnica-científica de formação em supervisão pedagógica, orientação educacional, inspeção escolar e administração escolar.

Enfrentado uma demanda das mais variadas possíveis que descaracterizou o fazer pedagógico na instituição em atividades rotineiras, burocráticas e desprovida de planejamento e gestão pedagógica, tornou-se o trabalho do pedagogo um vir a ser em construção permanente nesse novo contexto, em busca de sua identidade e sentido. Um fato decorrente da mudança organizacional do IFAM – CMC é que esse processo vem contribuindo para a desvalorização do trabalho pedagógico que outrora era desenvolvido de forma participativa por uma equipe multidisciplinar.

De igual modo, sete anos depois, estávamos vivenciando outra grande transformação: de CEFET-AM passamos para uma instituição mais complexa e com uma amplitude de atuação gigantesca, que foi a criação do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas (IFAM), mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Paralelamente à implantação do IFAM, foi intensificada por parte do governo federal, políticas públicas, programas e expansão crescente da rede federal de educação profissional. O IFAM que se constituiu primeiramente da junção da Antiga Escola Agrotécnica de Manaus, da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas com suas duas Unidades de Ensino Descentralizada-UNED Distrito Industrial e UNED Coari, passou a compor quinze *campi* no período de 2008 a 2018.

O IFAM *Campus* Manaus Centro, local de investigação desse trabalho de pesquisa é o mais antigo de todos e nele reside o maior número de alunos matriculados, maior número de servidores docentes e técnico-administrativos e maior oferta de cursos em diversos níveis e

modalidade de ensino. Nele, também, encontra-se de forma peculiar a divisão do trabalho docente em departamentos acadêmicos por eixo tecnológico. Igualmente, nele permanece a divisão do trabalho pedagógico nos moldes referenciados anteriormente.

Isto posto, nasce a nossa inquietação enquanto sujeito dessa realidade complexa e dinâmica, inserida nessa busca de sentido do trabalho do pedagogo para os tempos atuais, em uma instituição de ensino profissional que está em processo de construção de sua própria identidade no contexto regional e nacional. Observa-se que esses profissionais estão com suas atividades indefinidas, perdidas e sem espaço para discussões e reflexões de suas práticas devido ao modelo da estrutura organizacional fechada e engessada em si mesma. Os pedagogos podem e devem contribuir para a efetivação dos princípios e objetivos dos Institutos Federais mediante um plano que sistematize as ações que contemplem suas atividades oriunda das necessidades e da *práxis* vivida por cada agente pedagógico no departamento acadêmico do IFAM-CMC, considerando como prioridade uma prática profissional pautada numa concepção investigativa, interventiva e colaborativa.

Segundo Ciavatta (2005, p. 13), a reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos, trouxe implicações para a identidade das escolas. Para a autora, as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário e com isso suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por ela própria, mas por sujeitos externos. Nesse contexto, todo o esforço e empreendimento institucional esteve no processo de adaptação e apropriação do projeto imposto de forma arbitrária e rápida, não dando tempo para uma reflexão sobre o caminho a seguir. A autora propõe que

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto-político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam sua história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional, E então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança. (CIAVATTA, 2005, p. 13)

Contudo, não se configura em nosso objeto de pesquisa a retomada ou reimplantação do setor pedagógico enquanto sua existência e vinculação com a Diretoria de Ensino, no que se refere às mudanças nos processos de organização estrutural da gestão escolar no IFAM-CMC a partir de 2001, ou seja, do seu organograma que destituiu a coordenação pedagógica do (IFAM-CMC). Dito de outra maneira, este trabalho não pretendeu investigar os motivos e tão pouco as consequências quanto aos aspectos positivos e negativos da extinção do setor

pedagógico para a gestão escolar no IFAM-CMC. Não que este tema não seja relevante, pelo contrário, é tão importante quanto qualquer mudança que se pretenda apoiar, e como tal, deve vir de um estudo minucioso e acompanhado de uma avaliação consistente e com ampla discussão com a comunidade e, acima de tudo, com os profissionais envolvidos, pois, os reflexos dessas mudanças implicam diretamente no desenvolvimento de suas atividades laborais, perfil profissional, capacitação e humanização.

Nosso trabalho nos levou tão somente a questionar: quais são as atividades realizadas hoje pelos pedagogos no IFAM-CMC? Quais atividades devem ser priorizadas pelos pedagogos nesse contexto atual? E em que medida o Plano de Atividade Pedagógica pode contribuir para a realização de um trabalho coletivo integrado? Ou seja, é possível, mesmo distribuídos em departamentos acadêmicos, encontrar um caminho comum com a finalidade de resgatar o trabalho integrado?

3.2 O Panorama do Lugar da Atividade do Pedagogo no IFAM

A Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No artigo 2º, temos a seguinte definição dessas instituições: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2018).

Mais à frente, no artigo 5º da mesma legislação, dentre vários institutos estabelecidos pelo território nacional, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas com suas duas unidades de ensino descentralizadas (UNED do Distrito Industrial e Coari) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira. Essas instituições já possuíam uma larga experiência no desenvolvimento na educação profissional em diversas áreas de formação, conforme seu potencial já existente (BRASIL, 2008).

Enquanto instituições de ensino com características não muito convencionais e tão pouco semelhantes por conta de suas especificidades e regionalidade, já possuíam de maneira cristalizada suas estruturas e culturas organizacionais. Governando estas instituições, como aparato da institucionalização enquanto Institutos Federais - IFs, a legislação que lhe deu origem estabelece uma reitoria como órgão executivo de administração sistêmica, subsidiada

pelo Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, conforme preceitua o artigo 10 da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Como política pública do Governo Federal para os IFs, o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorridas em três etapas, comumente chamada de expansão I, II e II, culminou com a criação e o funcionamento atual de quinze unidades de ensino, chamadas de *campi* que compõem atualmente o IFAM, a saber: IFAM *Campus* Coari; IFAM *Campus* Eirunepé; IFAM *Campus* Humaitá; IFAM *Campus* Itacoatiara; IFAM *Campus* Lábrea; IFAM *Campus* Manacapuru; IFAM *Campus* Manaus Centro; IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial; IFAM *Campus* Manaus Zona Leste; IFAM *Campus* Maués; IFAM *Campus* Parintins; IFAM *Campus* Presidente Figueiredo; IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira; IFAM *Campus* Tabatinga; IFAM *Campus* Tefé;

Em consulta ao site institucional³⁰, se tem o link de acesso a todas as unidades. Com o objetivo de verificar o organograma de cada unidade com vistas identificar o local de lotação e atividade dos pedagogos neste novo e complexo sistema que se tornou a instituição, buscou-se observar a localização das coordenações pedagógicas que aglutinam os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais. Essa busca não levou em consideração a existência somente de coordenações gratificadas, isto é, foram analisadas todas as coordenações com função gratificada ou não, pois o que se pretendeu saber, foi se os pedagogos estão inseridos ou não na estrutura da diretoria de ensino ou setores equivalentes, na gestão organizacional de cada unidade do IFAM.

Com o objetivo de visualizar o retrato panorâmico do lugar do pedagogo a partir das informações disponibilizadas pelos *campi* do IFAM e com base nos dados obtidos foi elaborado o Quadro 12 para representar o contexto em que os pedagogos estão inseridos.

Quadro 12- Representação do Setor Pedagógico na Estrutura Institucional dos *campi* do IFAM

Unidades de Ensino - IFAM	Setor	Sigla	Setor Vinculado	Contempla	
				Sim	Não
<i>Campus</i> Coari	Setor Técnico Pedagógico	STP	-	X	
	Assuntos Técnicos Educacionais	ATE	-		
<i>Campus</i> Eirunepé	-	-	-		X
<i>Campus</i> Humaitá	-	-	-		X
<i>Campus</i> Itacoatiara	-	-	-		X
<i>Campus</i> Lábrea	Setor Técnico Pedagógico	STP	-	X	

³⁰ www2.ifam.edu.br

<i>Campus</i> Manacapuru	Setor Técnico Pedagógico	STP	-	X	
<i>Campus</i> Manaus Centro	-	-	-		X
<i>Campus</i> Manaus Distrito Industrial	Setor Pedagógico	SP	Órgãos de Assistência Direta e Imediata (Ensino)	X	
<i>Campus</i> Manaus Zona Leste	-	-	-		X
<i>Campus</i> Maués	-	-	-		X
<i>Campus</i> Parintins	-	-	-		X
<i>Campus</i> Presidente Figueiredo	Orientação Pedagógica	OP	-	X	
<i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira	Coordenação de Gestão Educacional e Assuntos Didático-Pedagógicos	CGEADP	Departamento de Desenvolvimento Educacional	X	
<i>Campus</i> Tabatinga	Coordenação de Apoio Pedagógico	CAP	-	X	
<i>Campus</i> Tefé	-	-	-		X

Fonte: Elaboração própria, 2019.

De acordo com o Quadro 12, referente a representação do setor pedagógico na estrutura organizacional dos *campi* do IFAM, podemos observar 15 (quinze) modelos institucionais com suas seguintes características:

- a) O IFAM - *Campus* Coari não apresenta organograma, mas na listagem de seus departamentos verificamos a existência do Setor Técnico-Pedagógico e outro de Assuntos Técnicos Educacionais, configurando a visibilidade de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, mesmo que em setores distintos na estrutura organizacional desta unidade de ensino;
- b) No IFAM - *Campus* Eirunepé na lista das coordenações ou setores, não encontramos identificado no organograma desta unidade de ensino as coordenações ou setores similares onde pudéssemos ver a localização de pedagogos;
- c) Referente ao IFAM - *Campus* Humaitá, em seu site não aparece a existência de um organograma, desta forma não foi possível também identificarmos o setor ou uma coordenação pedagógica no rol de setores, coordenações e diretorias elencados por esta unidade de ensino;
- d) Quanto ao IFAM – *Campus* Itacoatiara não encontramos seu organograma, assim como não estão dispostos os seus departamentos no site institucional de forma que não pudemos localizar o trabalho pedagógico nesta unidade de ensino em particular. Vale ressaltar que este *campus* foi inaugurado

- recentemente e fez parte da III fase do Programa de Expansão da Educação Profissional da Rede Federal;
- e) No IFAM - *Campus* Lábrea, o Setor Técnico Pedagógico – STP está localizado como setor independente da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE, conforme se visualiza em seu organograma no site institucional.
 - f) De igual forma do IFAM – *Campus* Itacoatiara, é oportuno frisar que o IFAM-*Campus* Manacapuru, também, foi inaugurado recentemente e que fez parte da III fase do Programa de Expansão da Educação Profissional da Rede Federal. Iniciou como IFAM - *Campus* Avançado e foi inaugurado como IFAM - *Campus* Manacapuru no ano de 2018. Apesar de ser novo, possui uma organização significativa em termos de departamentos, coordenações e setores, inclusive o Setor Técnico Pedagógico (STP);
 - g) O IFAM - *Campus* Manaus Centro que anteriormente a criação dos Institutos Federais funcionava como Centro Federal de Educação Tecnológica de Manaus (CEFET-AM) com suas duas unidades de ensino descentralizadas (UNEDs), Distrito Industrial e Coari, também não dispõe em seu endereço eletrônico de um organograma. Por se tratar de uma instituição centenária de oferta da educação profissional na capital do Amazonas, possui hoje uma estrutura organizacional que vem se adequando a medida das políticas públicas para a educação profissional. Possui uma infraestrutura com potencialidades, pessoal docente e técnico-administrativo para a oferta de cursos em diversos níveis e modalidades de ensino. Contudo, na organização do IFAM-CMC não se identifica, também, o setor ou coordenação pedagógica. Sabe-se que os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais estão lotados nos cinco departamentos acadêmicos e outros nos demais setores como Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação;
 - h) Da mesma maneira, o IFAM - *Campus* Manaus Distrito Industrial, não apresenta seu organograma, mas dispõem os órgãos de assistência direta às diretorias e aos departamentos de forma que se observa um nível de hierarquia entre eles. O importante na disposição dos departamentos, coordenações e setores é a localização do setor pedagógico inserido como órgão de assistência direta e imediata ao ensino. Este fato, leva a inferir que existe uma ligação de assistência direta do setor pedagógico com a direção de ensino neste *campus*;

- i) O IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste, no momento da pesquisa, não têm o organograma disponibilizado no site, mas apresenta apenas as suas duas diretorias, a saber: Diretoria de Ensino e Diretoria de Administração e Planejamento. Logo não foi possível identificar o setor pedagógico nesta unidade de ensino;
- j) Observamos no IFAM - *Campus* Maués a ausência também do setor ou coordenação pedagógica na disposição de suas coordenações, pois não apresenta organograma institucional que fosse possível identificar os pedagogos nesta unidade de ensino;
- k) O IFAM - *Campus* Parintins observamos a ausência total de indicação um organograma, referência as suas diretorias e coordenações no site institucional, logo do setor ou de uma coordenação pedagógica também;
- l) Esta unidade de ensino em particular, o IFAM - *Campus* Presidente Figueiredo, apresenta o trabalho de orientação pedagógica que podemos inferir que venha a ser o setor técnico-pedagógico desta unidade de ensino. Dessa forma, se faz necessário compreendermos sua composição e sua proposição no organograma institucional. Identificar o pedagogo com relação direta com os setores, coordenações ou diretorias nesta unidade de ensino pode sugerir uma atuação mais atuante e integrada desse profissional;
- m) O Organograma do IFAM - *Campus* São Gabriel da Cachoeira apresenta a Coordenação de Gestão Educacional e Assuntos Didático-Pedagógicos ligada ao Departamento de Desenvolvimento Educacional. Destaca-se que esta coordenação se encontra no mesmo nível de atuação da Coordenação Geral de Ensino significando um grau de relevância desse setor para o referido *campus*;
- n) No IFAM - *Campus* Tabatinga em sua lista das coordenações aparece a Coordenação de Apoio Pedagógico – CAP, contudo não se visualiza essa coordenação no desenho que representa o organograma do referido *campus*, por conseguinte, faltam elementos que identifiquem a relação hierárquica entre estes;
- o) O IFAM - *Campus* Tefé não apresenta dados sobre o organograma da unidade de ensino, no entanto estão disponibilizados os departamentos, coordenações e setores. Entretanto, não há registro entre estes sobre a existência de uma coordenação ou de um setor técnico pedagógico.

É do conhecimento de todos que cada *campus* do IFAM possui pedagogo(s) no quadro de servidores técnico-administrativos, embora eles não apareçam explicitamente. Por outro lado, entre a relação das funções dos referidos *campi*, seria muito importante que nos organogramas ou em outras formas de demonstração do corpo funcional das unidades de ensino, fossem visualizados os pedagogos, as coordenações e seus níveis de hierarquias, independentemente de função gratificada ou não.

Outro aspecto que notamos foi a falta de um padrão de apresentação na página eletrônica de cada *campus* no que se refere à sua estrutura organizacional mediante organograma ou qualquer forma de disposição para consulta. É bem verdade que não se busca descaracterizar cada unidade de ensino do IFAM, porém este procedimento pode ser um facilitador para localizarmos informações de domínio público com maior fluidez.

Nesse sentido, o IFAM não apresenta um modelo sistêmico único de estrutura organizacional, até porque depende de diversos fatores tais como: número de alunos, oferta de cursos e quadro de pessoal docente e técnico-administrativo. Mas de um modo geral a coordenação pedagógica, o setor pedagógico ou equipe pedagógica estão ligados às diretorias de ensino ou setores equivalentes. É no IFAM-CMC que se configura uma estrutura organizacional própria, pautada no modelo empresarial, e dividida em departamentos acadêmicos, onde se tem a figura do chefe, as coordenações de cursos, docentes e pessoal técnico-administrativos (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, laboratoristas e técnico-administrativo).

Conforme se observa no Quadro 12, o fato de oito unidades de ensino não apresentarem (por meio do organograma ou da listagem de seus departamentos, coordenações ou setores) a figura do pedagogo, não significa que eles não estejam atuando nesses *campi*. Portanto, não se pode afirmar que não existam os pedagogos ou os técnicos em assuntos educacionais atuando neles, no entanto, demonstra sua invisibilidade na estrutura organizacional de boa parte das unidades de ensino do IFAM, já que esses servidores não estão contemplados no organograma ou em outras formas de figuras representativas das relações, interações, hierarquias, níveis de responsabilidades, funções, atuação, tomada de decisão, influência e interferência no modelo organizacional.

De igual forma, não podemos afirmar que o fato de existirem os departamentos, coordenações ou setores pedagógicos ligados ou não diretamente às Diretorias de Ensino ou setores equivalentes em sete unidades de ensino, significa que existam atuações mais direta desses setores nos procedimentos de acompanhamento, intervenção, avaliação dos processos pedagógicos, didáticos e administrativos nos *campi*. Porém vale ressaltar que no IFAM –

Campus Distrito Industrial e no IFAM – São Gabriel da Cachoeira, o Setor Pedagógico e a Coordenação de Gestão Educacional e Assuntos Didáticos-Pedagógicos estão ligados diretamente aos Órgão de Assistência Direta e Imediata do Ensino e do Departamento de Desenvolvimento Educacional respectivamente, isso por si só representa um grande avanço.

Contudo, não é objeto de estudo dessa pesquisa investigar a atividade do pedagogo e do técnico em assuntos educacionais de forma sistêmica no IFAM, mas fixarmos a nossa visão e audição para os profissionais pedagogos que atuam no IFAM – CMC em busca de identificar suas atividades, analisá-las e propormos juntos um Plano de Atividade Pedagógica que promova ações integradoras nos departamentos acadêmicos ligados à Diretoria de Ensino.

É, portanto, nesse contexto, que se dá essa pesquisa, para entender a importância do trabalho pedagógico inserido em departamentos, que por sua vez, são conduzidos por uma diretoria de ensino que delega todo o processo de gestão pedagógica aos mesmos. Dessa forma, são grandes os desafios de gerenciar conflitos e interesses diversos. Trata-se de um ambiente complexo de interação entre profissionais que desenvolvem funções variadas. Nesse caminho, acreditamos que o pedagogo pode estar contribuindo quando se propõe a mediar e intervir no processo ensino aprendizagem dos alunos e subsidiar o trabalho docente.

Pela ausência de um documento específico e institucional que retratasse as atividades do pedagogo e muito menos dos técnicos em assuntos educacionais, um outro olhar sobre a questão do fazer do pedagogo no IFAM nos instigou a buscar, em alguns documentos institucionais, as atividades prescritas pela instituição para esses profissionais. Esses documentos institucionais foram selecionados com base na vigência, grau de significância legal e abrangência sistêmica no âmbito do IFAM, a saber: Estatuto – IFAM, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (quadriênio 2014-2018) e Organização Didática-Acadêmica.

O Estatuto do IFAM foi aprovado pela Portaria nº 373, de 31 de agosto de 2009 e publicado no Diário Oficial da União – DOU do dia 01/09/2009 (nº 167, Seção 1, pág. 29). Por ser um documento que configure a estrutura macro da organização geral da instituição, não versa sobre questões acadêmicas. Nesse sentido, não foram encontrados nenhum tratamento aos aspectos pedagógicos e, conseqüentemente, aos pedagogos ou equipe pedagógica.

O Regimento Geral do IFAM, aprovado pela Resolução nº 2 de 28 de março de 2011 e publicado no DOU no dia 14/04/2011 (nº 41, Seção 1, pág. 3), trata de um documento mais detalhado da estrutura organizacional e de seu funcionamento, acrescido de detalhamento, especificamente, das atribuições dos setores de forma hierárquica. De igual forma do documento anterior, não contempla aspectos acadêmicos e pedagógicos. Contudo, encontramos

no seu interior o termo “TAE no cargo de pedagogo do setor pedagógico”, referindo-se ao pedagogo na composição do Conselho Educacional dos *campi*, colegiado consultivo em que o pedagogo é representado da seguinte maneira no inciso III, *in verbis*: III - 02 (dois) representantes do corpo técnico-administrativo, sendo **1(um) necessariamente TAE no cargo de pedagogo do setor pedagógico**, em efetivo exercício, indicados por seus pares; (grifo nosso). Reiteramos que até o presente momento o Conselho Educacional não foi implantado no IFAM – CMC.

No momento dessa pesquisa, não encontramos o Regimento Interno do IFAM – CMC, porém, localizamos no sítio eletrônico uma chamada da direção geral, publicada no dia 29/07/2019, para uma Consulta Pública³¹ para alterações no Regimento Interno do IFAM-CMC, estabelecendo a data limite para recebimento de sugestões e propostas até às 17h do dia 30/07/2019, isto é, somente um dia de publicação para contribuições. Conforme a chamada pública, o regimento é um documento que estabelece as “normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do *campus*”³².

Tendo em vista que este documento se encontra em construção e, portanto, não oficializado até o momento, decidimos analisá-lo com pouca profundidade. Nesse sentido, destacamos dois pontos desta minuta que consideramos importante sobre as atribuições do pedagogo. O primeiro ponto se refere ao lugar do pedagogo na hierarquia institucional. Enquanto as demais categorias profissionais de apoio ao ensino então diretamente ligadas à Diretoria de Ensino – DIREN, o pedagogo permanece vinculado ao departamento acadêmico e este, por sua vez, à DIREN. Nesse modelo proposto, o pedagogo provavelmente não participará dos processos decisórios e de planejamento de políticas educacionais em nível de gestão do ensino, mas atuará na execução de tarefas pré-estabelecidas em nível de departamento acadêmico.

O segundo ponto está relacionado às atividades propostas como atribuições para o pedagogo. De vinte atividades listadas, oito delas são referentes a participações em elaboração do projeto político pedagógico – PPP; calendário acadêmico; planejamento pedagógico;

³¹ Esta proposta surgiu no período dos encontros das rodas de conversa e o grupo sugeriu que realizássemos um encontro destinado para discussão sobre as atribuições do pedagogo a fim de encaminharmos contribuições à comissão de elaboração do Regimento Interno do IFAM-CMC. Na ocasião, pedimos autorização dos participantes para gravar e agregar as informações deste encontro ao material de coleta de dados, uma vez que esta atividade estava diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa. Vale ressaltar que o grupo autorizou a gravação e este foi o quinto encontro configurado como “grupo de trabalho”.

³² Mais informações consultar: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/consulta-publica-para-alteracoes-no-regimento-interno-do-cmc-2>

conselho de classe; manuais, projetos de pesquisa e extensão; programas de integração escolar e avaliação de instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. As demais atividades se verbalizam em acompanhar as atividades de monitoria, auxiliar coordenadores de curso, monitorar o desempenho acadêmico discente, realizar acompanhamento pedagógico discente, promover estudos e pesquisas de novas tecnologias educacionais, organizar e compilar legislação educacional e assessorar o corpo discente, docente e coordenadores de curso no desenvolvimento de suas atividades e analisar e emitir parecer pedagógico.

Considerando o que foi elencado acima, podemos compreender que as atividades propostas para os pedagogos no documento em construção são amplas e complexas e não apresentam um eixo condutor que estabeleça etapas de planejamento, execução e avaliação.

Observamos que nos documentos legais internos, aqueles que acreditamos ser os que deveriam apresentar uma proposta de atividade dos pedagogos, versam apenas sobre a estrutura hierárquica dos órgãos deliberativos e consultivos, dos cargos, funções gratificadas ou com poderes decisórios. Isso foi bem oportuno ao nosso projeto de pesquisa, pois, por ocasião dos encontros das rodas de conversa, tivemos a oportunidade de retomar essa questão das atribuições do pedagogo e propormos nossas contribuições³³ para compor o Regimento Interno do IFAM – CMC, em construção.

No Projeto Político Institucional – PDI, quadriênio 2014-2018, encontramos referência à palavra “pedagogo” entre as políticas e práticas de Educação a Distância, como mostra o seguinte texto:

As interações entre pessoas e objetos de conhecimento são propiciadas pela mediação das tecnologias e de uma equipe multidisciplinar composta por coordenadores, **pedagogos**, designers instrucionais, técnicos em tecnologia da informação, técnicos em áudio e vídeo, comunicólogos, professores, tutores etc. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento que constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, revisto e reelaborado continuamente no andamento das interações. (IFAM, PDI, 2014-2018, p. 107) (grifo nosso)

Com base no texto, podemos dizer que o pedagogo está presente na modalidade de Educação a Distância atuando com os demais profissionais visando o desenvolvimento de novas metodologias a serem usadas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Na Resolução nº 94 – COMSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, que regulamenta a Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

³³ Sobre essa questão o grupo construiu e encaminhou à comissão de elaboração do regimento geral um documento referência para as atividades dos pedagogos no âmbito do IFAM – CMC que difere desta proposta em construção.

Amazonas–IFAM, buscamos localizar a palavra “pedagogo” e encontramos quatro dispositivos que se referem ao pedagogo conforme demonstramos no Quadro 13.

Quadro 13- Demonstrativo dos Resultados pela Busca do Termo “Pedagogo” na Organização Didático-Acadêmica do IFAM

Pedagogo	
Criação e Revisão de Planos e Projetos Pedagógicos de Cursos	Art. 17. A criação e revisão dos Planos e Projetos Pedagógicos de Cursos serão coordenadas pela Diretoria de Ensino, ou equivalente do <i>campus</i> , pela Coordenação de Curso, pelo Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Ensino de Graduação (NDE), pelo (a) Pedagogo (a), pelo (a) Técnico (a) em Assuntos Educacionais e pelo corpo docente, bem como serão analisadas pelo Conselho Educacional e pela Pró-reitora de Ensino para posterior parecer do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e submissão e aprovação pelo Conselho Superior.
Composição de Comissão de Revisão de Instrumento Avaliativo	Art. 163, § 3º Caso o docente seja contrário à revisão do instrumento avaliativo, cabe à Diretoria de Ensino, ou equivalente do <i>campus</i> , designar uma comissão composta por 02 (dois) docentes do curso ou área e 01 (um/uma) Pedagogo (a), quando houver , para deliberação sobre o assunto no prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas a partir da manifestação docente, considerando os dias úteis.
Composição do Conselho Educacional	Art. 218, IV – 03 (três) representantes do segmento técnico-administrativo, sendo, necessariamente, 01 (um) no cargo de Pedagogo (a) , 01 (um) no cargo de Assistente Social, e 01 (um) outro representante do segmento, ambos em efetivo exercício, indicados por seus pares.
Composição de Comissão Disciplinar	Art. 223, Parágrafo único. A Comissão Disciplinar é formada pelo Diretor de Ensino do <i>campus</i> ou equivalente, 02 (dois) docentes, 01 (um/uma) Pedagogo (a) ou 01 (um/uma) Técnico (a) de Assuntos Educacionais , 01 (um/uma) Assistente Social e 01 (um/uma) Psicólogo (a), designados pela Diretoria Geral do <i>campus</i> , com objetivos e prazos predefinidos para atuar circunstancialmente sobre uma situação temporária e específica.

Fonte: Elaboração própria, 2019, (grifo nosso).

Constatamos que em relação a palavra “pedagogo”, conforme Quadro 13, foram encontradas quatro situações em que as atividades do pedagogo estão, predominantemente, voltadas para composição de conselhos e comissões onde presumimos sua participação ativa em processos de análise, avaliação e decisão por meio do voto. Contudo, são atividades esporádicas que ocorrem quando há demanda para tal. É oportuno destacar que até o momento não foi implantado o Conselho Educacional no IFAM – CMC.

Dando continuidade a pesquisa, percorremos a leitura novamente do mesmo documento procurando pelo termo “equipe pedagógica” e em que contextos eles estavam localizados. Durante a pesquisa observamos cinco dispositivos legais onde o termo “equipe pedagógica” estava presente e os organizamos no Quadro 14 com a finalidade de visualizarmos os dados encontrados.

Quadro 14- Demonstrativo dos Resultados pela Busca do Termo “Equipe Pedagógica” na Organização Didático-Acadêmica do IFAM

Termo “Equipe Pedagógica”	
Trancamento de Matrícula	Art. 94. Parágrafo único. Os casos específicos de trancamento não previstos neste Regulamento da Organização Didático-Acadêmica serão deliberados pela Diretoria de Ensino, ou equivalente do <i>campus</i> , com Parecer da Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente.
Cancelamento de Matrícula	Art. 99 §1º O cancelamento de matrícula não ocorrerá, nas situações previstas nos incisos III e IV, caso o discente apresente justificativa deferida pela Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente.
Reabertura de Matrícula	Art. 100 II – amparados por Parecer emitido pela Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente; ou
Avaliação de Segunda Chamada	Art. 143 § 3º Os casos omissos que deverão ser analisados pela Diretoria de Ensino, ou equivalente do <i>campus</i> , com apoio da Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente.
Conselho de Classe	Art. 221 II – Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente;

Fonte: Elaboração própria, 2019, (grifo nosso).

Conforme os achados no Quadro 14 que identificaram cinco situações das ações do pedagogo, podemos dizer que algumas atividades prescritas para este profissional no IFAM, enquanto equipe pedagógica, estão relacionadas ao trabalho de consultoria em relação à vida acadêmica dos discentes, quando demandado via requerimentos protocolados e encaminhados pelas diretorias e coordenações de cursos para o setor onde o pedagogo está lotado, isto é, de acordo com o curso ofertado. A exceção neste quadro está na composição da equipe pedagógica no Conselho de Classe que deixa explícita sua atividade de membro integrante desse colegiado.

Nas condições já relatadas, gostaríamos de reiterar o entendimento que temos de equipe pedagógica como grupo composto por profissionais formados em curso superior de licenciatura em Pedagogia ou correlatos que de fato atuam no exercício da profissão de forma coesa e integrada em prol de um objetivo comum. Em outras palavras, é a junção de pessoas que se unem, se identificam e se movimentam numa direção coordenada em torno de um ideal. O trabalho pedagógico em equipe pressupõe colaboração mútua e consciência de finalidade de uma categoria profissional. Nessa perspectiva, podemos inferir que não existe uma equipe pedagógica no IFAM – CMC

3.3 Ponto de Chegada: a Hospedagem

Tendo esgotado todas as possibilidades previstas de coleta de dados oriundas das observações da pesquisadora em seu diário de campo, de 1 (um) questionário aplicado *on line* com 20 (vinte) questões e mais 6 (seis) encontros de entrevistas coletivas, roda de conversa, tínhamos um material considerável de informações (transcrições) que precisavam ser ordenadas

e dispostas em índices de análise. Chegando, então, no lugar para repousar, iniciamos a organizar a bagagem. Dito de outra forma, iniciamos a organização e o tratamento do conteúdo, *corpus* da pesquisa, com expectativas de conhecermos e compreendermos os resultados.

Nesse sentido, iniciamos a análise do material textual, adotando como método, os procedimentos da análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Como procedimento metodológico a autora apresenta três polos cronológicos da organização da análise dos dados denominadas de: a) pré-análise; b) exploração do material e o tratamento dos resultados; c) inferência e a interpretação dos dados.

Bardin (2016) descreve seis técnicas de análise de conteúdo que são: 1) a análise categorial; 2) análise de avaliação; 3) análise da enunciação; 4) análise proporcional do discurso; 5) análise da expressão; 6) análise das relações. Neste trabalho optamos pela técnica da análise categorial. Essa técnica “mais antiga” e “mais utilizada”, se desenvolve “por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201).

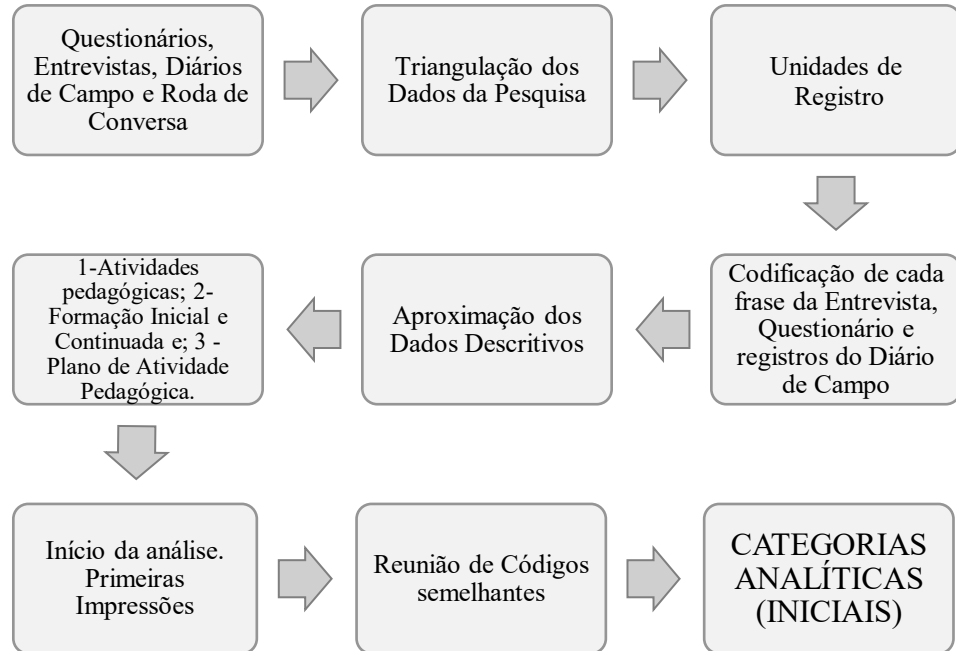
Durante a fase da pré-análise, organizamos todo o material transcrito no questionário e nas rodas de conversa. Esse momento pressupôs um visto geral a partir dos fragmentos expostos na superfície que estavam postos como um emaranhado que se compreendia, mas que ainda não se via forma. Depois da identificação do material em partes, agrupamos de forma associativa os elementos em busca de porções significativas que dessem forma ao objeto pesquisado, ou seja, que dessem respostas às indagações iniciais da pesquisa. Esse foi o momento de conhecermos os textos de forma ampla e livre, fazendo assim uma leitura “flutuante”.

Na exploração do material e o tratamento dos resultados, observando as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, trabalhamos por unidade de registro e de contexto. Segundo Bardin (2016), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134).

Nesse sentido, as unidades de registro e de contexto foram extraídas de pequenas frases recortadas de parágrafos do material registrado e transcritos em textos advindos do questionário e das entrevistas, considerado o que foi expresso e em que momento foi verbalizado. Dito de outra forma, as palavras ou termos linguísticos selecionados foram organizados por situações experienciadas no contexto da pesquisa. Quanto à inferência e a interpretação dos dados, o material organizado foi agrupado por nível de significado e validade, sendo analisado em relação aos objetivos da pesquisa.

Com o objetivo de apresentar o caminho percorrido nesse processo de análise e discussão dos resultados, elaboramos a Figura 5 que representa os passos percorridos para chegar nas categorias analíticas iniciais.

Figura 5- Processo da Análise dos Resultados



Fonte: Elaboração própria com base em Bardin (2016), 2019.

Dessa maneira, iniciamos o processo de construção das unidades de registros selecionando e agrupando o material em esquemas temáticos e alinhados com os objetivos da pesquisa. Com a finalidade de preservarmos a identidades dos participantes da pesquisa, reiteramos que os 10 (dez) participantes da pesquisa – os pedagogos - foram ordenados em números naturais da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

Como exemplos de unidades de registros constituídas de acordo com os índices temáticos, selecionamos alguns trechos que consideramos importantes e que fundamentaram a construção inicial das seguintes abordagens de análises: a) Atividades do Pedagogo na EPT; b) Formação Inicial e Continuada do Pedagogo e a EPT; c) Plano de Atividade Pedagógica. Os excertos referentes às unidades de registros estão dispostos nos Quadro 15, Quadro 16 e Quadro 17, respectivamente.

Então temos no Quadro 15 os registros referentes às atividades, atribuições e trabalho pedagógico na EPT, ressaltando que essa questão foi analisada pelos participantes no contexto de suas práxis no IFAM – CMC, portanto, apresentam singularidades símeis sem prejuízos do ponto de vista da objetividade da temática e propósito da pesquisa.

Quadro 15- Unidades de Registro1: Atividades e Atribuições do Trabalho Pedagógico

Visão dos Participantes da Pesquisa em Relação as Atividades Desenvolvidas no IFAM-CMC
<p>P1 - [...] a gente tem uma atividade mais administrativa [...] a gente tá muito fechado nessas atividades administrativas [...] percebi que lá eu tava um pouco distante da atividade acadêmica relacionada aluno-professor do cotidiano escolar né,”</p> <p>P2 – “[...] atividades formativas e intervenções com os discentes”;</p> <p>P3 – “[...] a principal atividade é pedagoga né, a gente acaba contribuindo [...] então eu creio que essa é atividade que a gente mais desenvolve da nossa formação pedagógica. [...] pelo menos da minha formação na minha atividade de trabalho é a orientação, né, a questão pedagógica mesmo [...] é uma infinidade de coisas. Mas a atividade que mais aqui no [...] é orientar”.</p> <p>P4 – “[...] participar dessas comissões também uma atividade que leva bastante tempo, mas também tem muito mais pessoas para realizar as atividades e a gente não consegue ver esse outro lado, só ver que é muito grande quando, o quantitativo de meninos, né, de professores, o próprio tamanho da instituição.”</p> <p>P5 – “[...] E as outras atividades que a gente realiza também é tudo feito o registro e sempre quando tem algumas atividades que elas estão previstas no calendário acadêmico que a [...] a gente desenvolve as nossas atividades e tudo a gente registra. [...] temos também como atividade, orientar sobre as questões de plano de ensino, avaliação de cursos, os cursos de pós, embora não seja da especialização, pós Lato Sensu, embora não sejam oferta regulares e sim conforme a demanda.”</p> <p>P6 – “[...] temos também como atividade, orientar as comissões referente aos aspectos legais e formais, justamente na elaboração dessas propostas, fazendo acompanhamento também pedagógico aos cursos de especialização, atendendo aos coordenadores, docente e discente.”</p> <p>P8 – “[...] eu acho que seria bem melhor e que conseguiríamos coisas bem melhores para as nossas atividades aqui.”</p> <p>P9 – “[...] nessa atividade o pedagogo, ele participa ativamente, tem as reuniões pedagógicas para discutir os assuntos acadêmicos, administrativos do setor [...] esse trabalho de acompanhamento ele também passa por essas atividades de experiência, né, [...] são muitas atividades para poucos pedagogos.”</p> <p>P10 – “[...] a atividade pedagógica é sempre secundarizada [...] relacionar as atividades que eu desenvolvo no setor à minha formação pedagógica, eu vou dizer que praticamente ela se resume só a 20%, [...] algumas questões estão relacionadas diretamente à atividade docente e a prática do professor [...] todos envolvidos em tudo menos em fazer um plano de atividade pro ano pedagógico.”</p>
Percepção dos Participantes da Pesquisa em Relação as Atribuições do Pedagogo no IFAM-CMC
<p>P1 – “A gente tem as mesmas atribuições, responder requerimento de aluno, emitir parecer, criar documentos informativos de orientação e atendimento ao aluno.”</p> <p>P2 - “nossas inúmeras atribuições que continuarão, vai requerer de nós, muito mais envolvimento organização, planejamento,”</p> <p>P6 - “Acredito que esse processo inicial ele pode se dar a partir de uma definição melhor sobre as nossas atribuições, nossas tarefas que poderão se configurar [...] de uma definição do nosso regimento [...] para definir com maior clareza as atribuições da equipe pedagógica no contexto do CMC. [...] E por isso que essa questão da atribuição, [...] a gente assume basicamente 70% ou mais, dais atribuições dos coordenadores.”</p> <p>P9 – “[...] cada professor desenvolve o seu trabalho em determinado curso, mas eles fazem parte de uma subcultura, eles estão ali com a categoria, discutindo seus, suas atribuições, discutindo seus trabalhos, e em relação ao pedagogo, a gente percebe que não há, é como se não existisse a subcultura de pedagogo.”</p>
Concepção dos Participantes da Pesquisa em Relação ao Trabalho Pedagógico no IFAM-CMC
<p>P2 – “E a gente acaba deixando a quem o nosso trabalho pedagógico mesmo, e aí isso prejudica também, o andamento das questões do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos né, reuniões pedagógicas que quase a gente não tem, [...] eu procuro me organizar, né, não tem planejamento institucional do trabalho pedagógico, [...] a gente tem pouco espaço para desenvolver o trabalho pedagógico, [...]”</p>

P3 – “[...] o nosso **trabalho pedagógico** é, tem dias que é puramente administrativo, [...] não houve um planejamento para essa migração, e aí a gente também sai do nosso **trabalho pedagógico** para estar tentando aprender comandos no sistema, [...] por essa falta de comunicação acontecem coisas como as demandas administrativas como a migração do sistema que interferem diretamente no nosso **trabalho pedagógico**, né,”

P4 – “eu percebo que o **trabalho pedagógico** no IFAM Campus Maués, ele cresceu, e ele é bem diferenciado, exatamente por causa desta valorização da função do pedagogo, uma decisão, ela só era tomada depois de consultar a equipe técnico-pedagógica.

P5 – “O que acaba, por vezes, deixando o **trabalho pedagógico** descaracterizado, porque as demandas administrativas mesmo, por falta de pessoal, né, de assistente administrativo, elas recaem sobre o pedagogo, [...] você não consegue realizar a contento todo **trabalho pedagógico**, principalmente com os alunos porque as outras demandas te tomam conta.[...] mas essa questão administrativa é muito forte e compromete o **trabalho pedagógico**.” essa questão que ela falou de que o trabalho administrativo e **trabalho pedagógico**, né [...] é muito verdade, né, que aqui dentro é muito presente, [...] uma outra questão que eu gostaria de falar também, que ela é uma dificuldade, né, para realização do **trabalho pedagógico**, [...]”

P9 – “[...] lembrei do professor Leão Falcão, é um autor de livro, que ele fala muito sobre recuperar a unidade no **trabalho pedagógico**, né, dos pedagogos, por meio dessa ação coletiva e compartilhada de trabalho, é muito interessante os textos deles, artigos que li, né, [...]”

P10 – “[...] até porque no departamento, né [...] eles desenvolvem mais o trabalho administrativo do que o **trabalho pedagógico**, né, então a minha expectativa hoje, com relação ao IFAM é a valorização do **trabalho pedagógico**. [...] que a concepção dessa dimensão do **trabalho pedagógico** seja reconhecida no IFAM, [...] até pela questão que eu coloquei anteriormente, a valorização do **trabalho pedagógico** algumas questões estão relacionadas diretamente à atividade docente e a prática do professor, [...]”

Visão dos Participantes da Pesquisa em Relação a Caracterização do trabalho pedagógico

P1 – “[...] tava mais coladas questões mais gerais, mais macro no sentido de aspectos mais **burocráticos** administrativos [...] emissão de documentos de orientação tudo muito **burocrático** muito fechado né [...], mas é sempre muito **burocrático** todas as situações desde o atendimento, [...] tem mais demandas, mas no departamento a questão burocrática também, [...]”

P2 – “[...] essa rotina **burocrática** aqui das nossas inúmeras atribuições, [...], mas com a rotina **burocrática** que nós temos e toda vez tá tentando atender do coisas que são para ontem, [...]”

P3 – [...], é muito protocolo é muita **burocracia**, [...]”

P6 – “[...] o nosso tempo é tomado pra questões **burocráticas**, né! [...] o envolvimento de nossas colegas nas questões administrativas, **burocráticas**, e acadêmicas, né, na rotina dos departamentos têm prejudicado bastante o desenvolvimento das atividades específicas da equipe pedagógica [...]”

P9 – “[...] a gama de trabalho que desenvolvo, a intervenção é sempre esporádica, e não há uma continuidade, justamente devido às questões **burocráticas** [...]”

P10 – “[...] é as questões **burocráticas** que vem imediatas via memorando que precisam ser respondidas [...]a gente não consegue dar continuidade naquele atendimento, não consegue fazer uma intervenção, e não consegue concluir o atendimento, fazer o acompanhamento, porque para tudo que está fazendo para responder uma solicitação administrativa e **burocrática**, porque tem prazo. [...] Então as maiores dificuldades são a rotina **burocrática**

Fonte: Elaboração própria, 2019, (grifo nosso).

O Quadro 15 espelha as diversas visões, percepções e concepções referentes às atividades, atribuições e trabalho pedagógico no IFAM – CMC por parte dos participantes por meio de trechos onde priorizamos a frequência dos conceitos-chave em torno do índice categorial sobre atividade, atribuições e trabalho pedagógico com a ajuda do computador (BARDIN, 2016, p. 159). Relacionando as palavras no contexto em que foram observadas

temos a compreensão dos participantes sobre a prevalência da atividade administrativa em relação a pedagógica, a atribuição de coordenação e docência sobrepostas com as atribuições do pedagogo e a descaracterização do trabalho pedagógico.

A abordagem de análise sobre a Formação Inicial e Continuada do Pedagogo e a EPT estão nos trechos representados no Quadro 16 e organizados de maneira que possamos identificar a formação inicial dos pedagogos, suas formações continuadas e a formação específica para suas atividades na EPT, especificamente a necessidade de formação continuada nos IFs.

Quadro 16- Unidades de Registro 2: Formação Inicial e Continuada do Pedagógico

Visão dos Participantes da Pesquisa em Relação a Formação Inicial do Pedagogo
<p><i>P1 – “Inicialmente fiz licenciatura em Pedagogia voltado muito para Educação Infantil ensino, Ensino Fundamental com poucas experiências no ensino médio. Eu fiz estágio na Educação Especial inclusiva.”</i></p> <p><i>P2 – “[...] a minha trajetória formativa, eu sou formada em Pedagogia pela UFAM”</i></p> <p><i>P3 – “Sou licenciada em Pedagogia pela UFAM e, também, sou licenciada em Química pelo IFAM.”</i></p> <p><i>P4 – “[...] eu fiz magistério, fiz o adicional, fiz a licenciatura curta, tudo dentro da área de estudo sociais, né, [...] e a minha graduação final, eu fazia história [...] eu fui para Pedagogia [...] e depois da pedagogia eu fiz uma graduação em ciências políticas.”</i></p> <p><i>P5 – “Sou licenciada em Pedagogia,”</i></p> <p><i>P6 – “Minha trajetória formativa sou formada em Pedagogia”</i></p> <p><i>P9 – “Inicialmente né, graduada em Pedagogia pela UFAM”</i></p> <p><i>P10 – “[...] minha trajetória formativa a minha intenção a priori era ser professora, por isso optei pela Licenciatura Plena em Normal Superior na UEA. Dois anos depois, por decisão superior do MEC o curso normal superior se transformou no curso de Pedagogia na UEA, mas como nós já estávamos concluindo o curso nós permanecemos como licenciatura plena em normal superior.”</i></p>
Percepção dos Participantes da Pesquisa em Relação a Formação Continuada do Pedagogo
<p><i>P1 – “eu já fiz mestrado, Mestrado Profissional Ensino Tecnológico aqui no IFAM”</i></p> <p><i>P2 – “[...] fiz pós-graduação em Pedagogia do Trabalho e Gestão Empresarial, na UFAM também e, atualmente estou cursando o mestrado em educação profissional (PROFEPT).”</i></p> <p><i>P3- [...] tenho especialização em psicopedagogia institucional e Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico pelo IFAM”.</i></p> <p><i>P4 – “[...] depois fiz uma especialização em gestão pública [...]”</i></p> <p><i>P5 – “[...] fiz especialização em Educação Infantil, onde também eu sou professora de Educação Infantil”.</i></p> <p><i>P6 – “[...] fiz especialização em Educação e Trabalho pela Universidade do Amazonas e mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina”.</i></p> <p><i>P9 – “[...] fiz a especialização já pelo IFAM, à época escola técnica, fiz em Belo Horizonte - Minas Gerais, foi uma experiência muito boa, na área de supervisão, é... e depois fiz mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia.”</i></p> <p><i>P10 – “[...] eu sou pós-graduada em coordenação pedagógica pela UFAM e, também, em gestão escolar pela UFAM. [...] curso o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, também por meio do programa PROFEPT.”</i></p>
Concepção dos Participantes da Pesquisa em Relação a Formação do Pedagogo na EPT

P1 – “[...] porque tem coisas que a gente aprende nesse processo de **formação continuada** porque a formação inicial ela, ela tem uma base teórica grande, mas ela ainda é um pouco limitada para o que vem acontecendo ao longo dos anos, né!”

Então essa formação pedagógica que a gente sabe que é importante que a gente teve todo mundo tem da nossa área de pensar planejar não vejo isso presente por exemplo uma coisa que eu sempre falava a questão da **formação continuada** pouco se desenvolve aqui dentro com os professores não tem um plano estratégico para a gente tá aqui para pagar incêndio não tem uma coisa planejada no sentido de evitar situações problemas eu vejo assim então para mim não acontece muito a gente usar aquilo que a gente sabe que a gente tem de conhecimento na nossa prática para mim não tem”

P3 – “[...] eu creio que a gente precisa de capacitação, de **formação continuada**, aqui dentro mesmo, porque o que a gente vê, eu tenho necessidade de progressão então é eu vou atrás de cursos eu vou atrás de informações, mas não é em conjunto, né, não é em conjunto, então por exemplo eu faço cursos aí online de coordenação pedagógica, de docência no superior o que deveria ser uma unidade, a gente deveria, o instituto deveria proporcionar isso para a gente essa capacitação continuada, né, essa formação continuada”

P9 – “[...] então faltava na **minha formação** essa experiência, principalmente quando meu objeto de pesquisa, trabalhei com a população tradicional indígena, porque senti que **na minha formação de pedagoga, faltou** essa... Trabalhar com essa particularidade né, com essa especificidade, **população tradicional indígena**. [...] então foi uma experiência riquíssima, até porque os campi do IFAM trabalham, e tem né, como alunos ingressos oriundos de população indígena, então uma experiência muito rica.”

P10 – “[...] mesmo que na graduação, apesar do curso de pedagogia ser um curso em que nós estudamos várias ciências e nós temos o conhecimento, né, de várias áreas, mas alguns conhecimentos são bastante superficiais, inclusive no meu ingresso no IFAM, uma das lacunas formativas que eu senti foi na Educação Profissional e Tecnológica, né, não sei se as colegas tiveram, durante o seu processo formativo, algum conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica, eu não me recordo de ter estudado Educação Profissional e Tecnológica, nem na minha formação inicial, nem na minha **formação continuada**.

Fonte: Elaboração própria, 2019, (grifo nosso).

Apesar dos diferentes percursos formativos dos participantes e de suas expectativas profissionais, o Quadro 16 apresenta as trajetórias de suas formações com relação ao curso inicial, formação continuada e capacitação em Educação Profissional e Tecnológica, bem como retrata, de forma narrativa, as deficiências dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso de formação inicial e continuada em relação a necessidade de formação específica em EPT. De igual forma, o Quadro 17 apresenta os trechos sobre a compreensão dos participantes em relação à possibilidade de realização do Plano de Atividade Pedagógica

Quadro 17 - Unidades de Registro 3: Plano de Atividades Pedagógicas

Concepção dos Participantes da Pesquisa em Relação ao Plano de Atividade Pedagógica
<p>P1 – “Então se esse plano de atividades existisse ele teria que contemplar essas duas realidades quer dizer não eu sempre digo isso pelo que eu vejo quando eu fui para o departamento. Eu acho que o setor. E se a gente não se preocupa muito com integrado né e acaba que os cursos de subsequente, da graduação por serem adultos já ter maturidade, diferente eles têm outra pessoa acaba achando que eles vão conseguir desenvolver tudo sozinho, mas aí eu penso que que a gente tinha que pensar questão da evasão nesses anos todos esses problemas”</p> <p>P3 – “E essa questão [...] um plano de atividades, eu vejo como dificuldade, a falta desse plano, ou a falta da existência de um núcleo que pelo que eu já ouvi, já existiu né, mas por ser fortemente, força</p>

política, força de voz, né, não sei, eu falo destruído porque é uma ação que poderia ser para todos, né. Então a falta desse núcleo, ou de encontro constantes, planejados, é outra dificuldade, se a gente for elencar, né, não acaba, aparecem várias, mas o que vieram na minha mente, de início foram essas”

P10 – “[...] um momento pra gente montar um **plano de atividades**, ou um plano de intervenção, juntamente com a equipe multiprofissional do campus, e fazer intervenções e não esperar que as questões de indisciplinas aconteçam para que a gente faça a intervenção e as vezes seja encaminhado à uma comissão de intervenção disciplinar pra que a solução final seja a mais drásticas, que quando não é a suspensão do aluno, é a transferência, o desligamento do aluno da instituição, né. [...] a questão do **plano de atividades**, [...] e aí o planejamento é feito entre o pedagogo e o gestor da escola, e isso não acontece aqui no IFAM, né. É o primeiro ponto, no mês de janeiro os pedagogos estão todos envolvidos em tudo menos em fazer um **plano de atividade para o ano pedagógico**, [...] é quando que o IFAM para e a gente poderia estar se reunindo para fazer **plano de atividade pedagógico**,”

Percepção dos Participantes da Pesquisa em Relação a Viabilidade do Plano de Atividade Pedagógica

P1 – “[...] então esse **plano de atividade** eu penso que é possível sim mas a gente tem que pensar junto toda, se reunir, ver um horário que todo mundo possa estar junto para construir, uns construir se apresentar para gestão no sentido de que anualmente a gente vai ter um controle das atividades que vamos desenvolver a autonomia pedagógica melhor elaborado com ações mais efetivas não são atropeladas. Então penso que vai dar certo que vai dar certo sim dependente da nossa, da nossa rotina burocrática desde que a gestão nos ajude nesse processo também,”

P2 - “[...] eu acredito que até pode ser possível, né, mas não será desenvolvido de forma plena, né, porque eu acredito que para ele ser desenvolvidas de forma plena tem que ter um mínimo de suporte, apoio da gestão, e o envolvimento de todos, e mediante essa rotina burocrática aqui das nossas inúmeras atribuições que continuarão, vai requerer de nós, muito mais envolvimento organização, planejamento, é possível, mas se houvesse, né, um maior suporte da gestão, se conseguíssemos realmente a realizar um trabalho integrado, tivéssemos esse suporte, eu acredito que seria possível, mas com a rotina burocrática que nós temos e toda vez tá tentando atender as coisas que são para ontem, esse desenvolvimento eu acho, eu acho que ele não seria pleno, não seria total, haveria entraves e dificuldades para essa realização, eu vejo dessa forma”.

P3 - “[...] E aí seguir um **plano de atividades** seria, a grosso modo, fichinha, entendeu? Porque nisso tudo a gente teria fundamento para tudo, embasamento para tudo, então fazer a gente já faz muito além do que a gente deve fazer, então fazer o que seria da nossa alçada seria até feliz, é questão de você fazer o que você gosta.”

P5 – “Acredito que é perfeitamente possível, desde que a gestão queira, né, a gestão queira estabelecer, e aí assim há algum tempo quando a gente começou a querer a volta do setor, havia sempre assim, não sei se vocês lembram, havia sempre assim uma vontade que a gente não fizesse um núcleo para cuidar de tudo, era dividido, né, a gente colocar por exemplo, mesmo que a gente não conseguisse um espaço para nós todas, e aí eu vou voltar na estrutura da equipe multiprofissional para exemplificar, se nós tivéssemos um núcleo que cuidasse, um grupo de pedagogos do cuidasse do integrado, um grupo de pedagogos que cuidasse do subsequente, um grupo de pedagogos que cuidasse da graduação.”

P10 – “[...]colocar em prática um **plano de atividades**, a gente pode até construir o **plano de atividades**, com participação coletiva, colaborativa, interativa, mas se a gente não quebrar todos esses paradigmas que a gente já colocou aqui, a gente não vai conseguir executar esse plano porque se a gente não tiver o apoio da gestão esse plano vai ser arquivado, se a gente, se tiver apoio da gestão e não houver quebra dos paradigmas, ele vai ser executado mecanicamente e pontualmente à medida que forem surgindo as necessidades das situações postas naquele plano.”

Concepção dos Participantes da Pesquisa em Relação a Execução do Plano de Atividade Pedagógica

P2 – “[...] é possível a gente trabalhar enquanto unidade, né, e seguir esse **plano de atividades**, que eu creio que será um **plano de atividades** dentro de um núcleo, se Deus quiser. É o momento de sensibilização porque a gente tem que querer, a gente tem que ter um sentimento de pertencimento assim como os docentes em atuar em diversos níveis por ser EBTT, a gente enquanto pedagogo,

quase como EBBT, também, né, quando na falta de uma a gente tem que dar conta, então a gente também tem que ter esse sentimento de pertencimento.”

P6 – *“Esperamos que essa propositura de um **plano de atividades pedagógicas** [...], possa de fato, favorecer porque quem sabe a partir de um tempo bem curto, nós possamos planejar melhor nossas questões no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico.”*

P10 – *“E aí, eu vou ser pouquinho pessimista, talvez pragmática, [...], porque eu acredito que não é possível sem a quebra de todos esses paradigmas que a gente colocou aqui, não vai ser possível a gente colocar em prática um **plano de atividades**, a gente pode até construir o **plano de atividades**, com participação coletiva, colaborativa, interativa. [...] Então a gente vai executar por cobrança da gestão e não por uma reflexão sobre o processo histórico social da gente, e de todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo, então eu vou ser bem pessimista, essa é a minha resposta”.*

Fonte: Elaboração própria, 2019, (grifo nosso).

De acordo com os trechos selecionados no Quadro 17, os participantes da pesquisa expressam suas expectativas em relação ao Plano de Atividade Pedagógica, as possibilidades de realização e a forma de sua execução condicionada ao contexto do IFAM – CMC, ao apoio da gestão e ao envolvimento da equipe pedagógica. Um aspecto que emerge também na fala dos participantes é a questão do núcleo pedagógico ou coordenação pedagógica como um ponto aglutinador e condutor do processo de execução do Plano de Atividade Pedagógica.

Após a composição das unidades de registros partimos para o processo de codificação no sentido de construir um sistema de categorias. Segundo Bardin (2016) “a categorização tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p.148). Dessa forma, inicia-se a identificação e o registro da frequência de passagens de um texto ou outros itens nos dados, isto é, várias passagens são identificadas e relacionadas com uma ideia. “A codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele. A codificação é, portanto, uma forma de organizar nosso pensamento sobre o texto” (SILVA; KALHIL 2017, p.132).

Bauer e Gaskell (2015) compreendem que a codificação e a classificação dos materiais colhidos na amostra é um trabalho de produção onde incluem a teoria e o material de pesquisa. “Um referencial de codificação é um modo sistemático de comparação” que compõe uma “seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa”. Trata-se de “um conjunto de questões (códigos)”, apropriado pelo pesquisador para tratar os materiais em busca de respostas “dentro de um conjunto predefinido de alternativas (valores de codificação).” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 199).

Com base nessas premissas, após a categorização preliminar dos parágrafos, identificando as palavras-chaves, partimos em busca das categorias iniciais. Segundo Silva e Fossá (2015) “as categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias

intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

No agrupamento dos dados descritivos da análise temática, buscamos no interior dos nossos dados já organizados, descobrir os “núcleos de sentido” que segundo Bardin (2016) “compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Dessa forma, por meio do conteúdo falado dos nossos participantes procuramos identificar os “núcleos de sentido” em relação, também, com os objetivos da nossa pesquisa. Temos assim, o Quadro 18 a representação das 20 (vinte) categorias iniciais que configuram as impressões preliminares do processo de codificação e análise dos dados de acordo com as unidades de registros 1, 2 e 3.

Quadro 18- Categorias Iniciais

CATEGORIAS INICIAIS
UNIDADE DE REGISTRO 1
ATIVIDADES E ATRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO
1. Desenvolvimento de atividades mais administrativas que pedagógicas;
2. Predominância de atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas;
3. O pedagogo acumula muitas atividades que não são pedagógicas;
4. Secundarização da atividade pedagógica;
5. Desvalorização do trabalho pedagógico;
6. A atividade do trabalho pedagógico é de orientação;
7. O pedagogo desenvolve atividades formativas e interventivas;
8. O pedagogo desenvolve atividades de acompanhamento de curso e de planos de cursos;
9. Equivalência das atribuições dos pedagogos com as atribuições de coordenação de curso;
10. Ausência de atribuições definidas para o pedagogo e demais setores da instituição;
UNIDADE DE REGISTRO 2
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGÓGICO
11. A formação inicial dos pedagogos tem sido o curso de licenciatura em Pedagogia;
12. A especialização é a primeira formação continuada seguida do mestrado;
13. O curso de licenciatura em pedagogia não aborda as bases conceituais da EPT;
14. A formação em pedagogia não prepara para a prática;
15. Necessidade de formação continuada para os pedagogos na EPT;
16. Necessidade de formação continuada para os professores da EPT;
UNIDADE DE REGISTRO 3
PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICO
17. A falta do Plano de Atividade Pedagógica e do núcleo pedagógico é um fator dificultador;
18. O plano de atividade pedagógico deve ser interventivo em colaboração com a equipe multiprofissional;
19. O planejamento deve ocorrer entre pedagogos e gestão;
20. A possibilidade de realização do Plano de Atividade Pedagógica.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Após a construção das categorias iniciais que foram organizadas por critérios temáticos, ou seja, por categorização semântica extraídas de seus significados e contextos, demos início ao processo de refinamento da análise dos dados que corresponde a fase

intermediária da codificação do material coletado. Nesse momento, os códigos são reagrupados por outra lógica, levando em consideração sua representatividade e semelhanças entre si. Silva e Kalhil (2017) explicam que “dessa forma, cada vez mais nos afastamos dos códigos meramente interpretativos, em busca de códigos mais analíticos e teóricos possíveis” (SILVA; KALHIL, 2017, p.136).

Nesse sentido, prosseguimos com a análise dos dados sobre a perspectiva do aprimoramento das 20 (vinte) categorias iniciais (códigos interpretativos e descritivos) a partir dos dados selecionados e condensados por unidades de registros em busca de reorganizá-los em categorias intermediárias (códigos analíticos), sempre em busca de respostas das questões e objetivo da pesquisa. Dessa maneira, encontramos 10 (dez) categorias intermediárias representadas no Quadro 19:

Quadro 19- Categorias Intermediárias

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS		
CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1. Desenvolvimento de atividades mais administrativas que pedagógicas;	Descaracteriza a atividade desenvolvida pelo pedagogo;	1. Caracterização da atividade pedagógica na instituição;
2. Predominância de atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas;	Descaracteriza a atividade desenvolvida pelo pedagogo;	
3. O pedagogo acumula muitas atividades que não são pedagógicas;	Manifesta a subutilização do trabalho pedagógico	
4. Secundarizarão da atividade pedagógica;	Manifesta que o trabalho pedagógico não é prioridade;	2. Percepção dos participantes em relação a atividade pedagógica;
5. Desvalorização do trabalho pedagógico;	Manifesta a descaracterização do trabalho pedagógico na instituição;	
6. A atividade do trabalho pedagógico é de orientação;	Identifica a atividade de orientação pedagógica;	3. Atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelos pedagogos;
7. O pedagogo desenvolve atividades formativas e interventivas;	Identifica as atividades formativas e interventivas como atribuições do pedagogo;	
8. O pedagogo desenvolve atividades de acompanhamento de curso e de planos de cursos;	Identifica o acompanhamento de cursos e planos de cursos como atividade do pedagogo;	
9. Equivalência das atribuições dos pedagogos com as atribuições de coordenação de curso;	Manifesta a descaracterização do trabalho pedagógico na instituição;	4. Indefinição da essência das atividades pedagógicas;
10. Ausência de atribuições definidas para o pedagogo e demais setores da instituição;	Evidencia a ausência de definição das atribuições do cargo de pedagogo na instituição;	

11. A formação inicial dos pedagogos tem sido o curso de licenciatura em Pedagogia;	Indica que a formação inicial dos pedagogos se dá no curso de licenciatura em pedagogia;	5. Trajetória formativa dos pedagogos;
12. A especialização é a primeira formação continuada seguida do mestrado;	Aponta que os pedagogos buscam formação continuada por meio de especialização e mestrado	
13. O curso de licenciatura em pedagogia não aborda as bases conceituais da EPT;	Evidencia as deficiências do currículo dos cursos de pedagogia em relação a EPT;	6. O curso de licenciatura em pedagogia;
14. A formação pedagogia não prepara para a prática;	Evidencia a não superação da dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura em Pedagogia;	
15. Necessidade de formação continuada para os pedagogos na EPT;	Salienta a necessidade de formação continuada para os pedagogos que atuam na EPT;	7. Formação continuada de pedagogos e docentes;
16. Necessidade de formação continuada para os professores da EPT;	Salienta a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam na EPT;	
17. A falta do Plano de Atividade Pedagógica e do núcleo pedagógico é um fator dificultador;	Evidencia a ausência de plano de atividade ou núcleo de referência para o trabalho pedagógico institucional	8. Definição de um Plano de Atividade Pedagógica;
18. O plano de atividade pedagógico deve ser interventivo em colaboração com a equipe multiprofissional;	Indica de que maneira deve ser realizado o Plano de Atividade Pedagógica institucional	9. Concepção do Plano de Atividade Pedagógica;
19. O planejamento deve ocorrer entre pedagogos e gestão;	Indica a importância da gestão na elaboração do Plano de Atividade Pedagógica institucional	
20. O possível a realização do Plano de Atividade Pedagógica.	Evidencia a possibilidade de execução do plano de atividade pedagógico	10. Execução do Plano de Atividade Pedagógica;

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Continuando o processo de interpretação dos dados tomando como ponto de partida as categorias iniciais e intermediárias, chegamos nas categorias finais de acordo com Bardin (2016). Durante essa fase, encontramos 3 (três) categorias finais que estão expostas no Quadro 20 de forma afunilada, compreendendo a representação do particular, da contextualização e da generalização dos dados.

Quadro 20 – Categorias Finais

CATEGORIAS FINAIS		
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1. Desenvolvimento de atividades mais administrativas que pedagógicas;	1. Caracterização da atividade pedagógica na instituição;	1. Limites e possibilidades das atividades pedagógicas na EPT;

2. Predominância de atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas;		
3. O pedagogo acumula muitas atividades que não são pedagógicas;		
4. Secundarizarão da atividade pedagógica;	2. Percepção da desvalorização da atividade pedagógica;	
5. Desvalorização do trabalho pedagógico;		
6. A atividade do trabalho pedagógico é de orientação;	3. Atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelos pedagogos;	
7. O pedagogo desenvolve atividades formativas e interventivas;		
8. O pedagogo desenvolve atividades de acompanhamento de curso e de planos de cursos;		
9. Equivalência das atribuições dos pedagogos com as atribuições de coordenação de curso;	4. Indefinição das atividades pedagógicas;	
10. Ausência de atribuições definidas para o pedagogo e demais setores da instituição;		
11. A formação inicial dos pedagogos tem sido o curso de licenciatura em Pedagogia;	5. Trajetória formativa dos pedagogos;	
12. A especialização é a primeira formação continuada seguida do mestrado;		
13. O curso de licenciatura em pedagogia não aborda as bases conceituais da EPT;	6. O curso de licenciatura em pedagogia;	3. Processo de formação continuada de docentes e pedagogos na EPT
14. A formação pedagogia não prepara para a prática;		
15. Necessidade de formação continuada para os pedagogos na EPT;	7. Formação continuada de pedagogos e docentes;	
16. Necessidade de formação continuada para os professores da EPT;		
17. A falta do Plano de Atividade Pedagógica e do núcleo pedagógico é um fator dificultador;	8. Definição de um Plano de Atividade Pedagógica;	
18. O plano de atividade pedagógico deve ser interventivo em colaboração com a equipe multiprofissional;	9. Concepção do Plano de Atividade Pedagógica;	4. Sistematização do Plano de Atividade Pedagógica;
19. O planejamento deve ocorrer entre pedagogos e gestão;		

20. O possível a realização do Plano de Atividade Pedagógica.	10. Execução do Plano de Atividade Pedagógica;	
---	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com a finalidade de discutir os resultados advindos do processo de codificação, categorização e inferências que resultaram nas categorias finais, abordaremos cada uma das categorias encontradas de forma a compreender sua relação teórica e analítica do conhecimento oriundo do contexto prático da pesquisa.

3.4 Categoria 1 – Limites e Possibilidades da Atividade Pedagógica na EPT;

A categoria 1 que denominamos de “limites e possibilidades da atividade pedagógica na EPT”, foi constituída a partir da compreensão geral dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação a caracterização do seu trabalho pedagógico no IFAM – CMC que, basicamente, se restringe às atividades administrativas e burocráticas provenientes do acúmulo de tarefas demandadas da rotina escolar que pouco tem a ver com as atividades específicas do pedagogo. Portanto, discutir sobre a importância do trabalho pedagógico é, também, resgatar a valorização desse profissional, priorizando suas atividades para que resultem em contribuições efetivas na EPT.

Nesse sentido, se faz necessário retomar o conceito de atividade adotado neste trabalho que subsidia a nossa discussão. Estamos nos referindo a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade com base em Vygotsky, Leontiev e Davidov. Como já vimos, a teoria da atividade está fundamentada nas bases filosóficas da dialética materialista histórica de Marx e Engels. Trata-se de uma concepção dialética materialista como forma de compreender a relação do homem com o mundo e como estes interagem historicamente na vida social. O homem é um ser histórico e ativo que transforma a natureza com suas ações intencionais e coletivas em busca de suas satisfações. Segundo Martins (2015), “o homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constante metabolismo com ela. Esse metabolismo é garantido por sua atividade vital, o que o torna um ser natural ativo” (MARTINS, 2016, p. 34).

Tendo como ponto de partida que a ação humana se concretiza pela atividade e que esta é mediada pela relação entre o homem e os objetos dessa realidade e que o desenvolvimento das atividades psíquicas ocorrem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural (LIBÂNEO; FREITAS, 2006), compreendemos a atividade do pedagogo a partir da sua ação de sujeito no mundo em uma interação dinâmica e consciente com os demais sujeitos

de um contexto cultural e social - a instituição escolar – que dão sentido a sua humanização mediada pelo seu trabalho pedagógico.

Com base no exposto, apresentamos algumas falas destacadas nos depoimentos dos participantes da pesquisa com relação a compreensão do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas em relação a si mesmos, aos outros e ao contexto do IFAM – CMC. Como já fora dito, as atividades pedagógicas, uma vez restringidas às rotinas burocráticas e administrativas em nada contribuem com as finalidades de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

A partir das temáticas levadas para os debates realizados na roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas pelos participantes no setor de sua lotação, sobre o planejamento dessas atividades e quais eram as suas maiores dificuldades para realizá-las, destacamos os seguintes depoimentos que corroboram com o que estamos delimitando de limites e possibilidades do trabalho pedagógico na EPT.

“[...] assim a parte pedagógica daqui é como se a gente fosse um técnico administrativo em educação, mesmo como o nome diz do cargo geral. Então acaba que a gente fica muito atrelado a isso, e a nossa formação pedagógica de pensar o ensino, na prática pedagógica em sala de aula, [...], eu pelo menos, não vejo como desenvolver isso nessa tal realidade porque a gente tá muito fechado nessas atividades administrativas [...] então o pedagogo vai nesse caminho dependendo da gestão mesmo daquele departamento. Então a principal dificuldade [...] é justamente esse grupo de profissionais não estarem juntos [...] e acaba que cada um vai desenvolver separadamente” (Pedagogo 1).

“[...] parar um pouquinho de fazer muito o administrativo, e fazer mais o pedagógico mesmo, porque a gente vê essa necessidade de acompanhamento desses alunos em questões pedagógicas e, muitas vezes, por a gente trabalhar muito a parte administrativa né, [...] a gente acaba deixando a quem o nosso trabalho pedagógico mesmo; e aí isso prejudica também o andamento das questões do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos né, [...], eu digo assim, mais de 60% é o administrativo que a gente trabalha aqui no IFAM, o pedagógico fica muito a quem, [...]” (Pedagogo 2).

“[...] a gente é delegado, né, psicólogo, mãe, pai, é uma infinidade de coisas” (Pedagogo 3).

“[...] todo dia tem incêndio, tipo um apagar fogo mesmo, né! todo dia tem, seja com professores, seja com os alunos, seja com a comunidade. E aí nesse atendimento envolve tudo que você possa imaginar, né! é transferência, expedição de certificado, é matrícula, é solicitação de vaga, então é uma loucura mesmo, né, é tudo que você possa imaginar, né. E dentro desse atendimento eu ainda preciso ter tempo para, né, emitir pareceres também, seja sobre emissão de certificado, de diploma, de retorno para instituição, de trancamento, então é bem complicado, né” (Pedagogo 4).

“[...] a gente realiza uma rotina de trabalho que a gente orienta os discentes, os docentes, comunidade em geral, tudo ao mesmo tempo, junto e misturado. O que acaba, por vezes, deixando o trabalho pedagógico descaracterizado, porque as demandas administrativas mesmo, por falta de pessoal, né, de assistente administrativo, elas recaem sobre o pedagogo, então tem vezes que a gente se pega com aquele sentimento de impotência porque você não consegue realizar a contento todo trabalho pedagógico, principalmente com os alunos porque as outras demandas te tomam conta” (Pedagogo 5).

“[...], como egressa dos departamentos acadêmico, posso dizer que o envolvimento de nossas colegas nas questões administrativas, burocráticas, e acadêmicas, né, na rotina dos departamentos têm prejudicado bastante o desenvolvimento das atividades específicas da equipe pedagógica e isso é muito grave porque temos questões urgentes para serem resolvidas e nós não conseguimos dar cabo, da complexidade que é a questão da acompanhamento pedagógico” (Pedagogo 6).

“[...] atendimento aos pais, alunos e professores. [...] falta incentivo à capacitação em serviço” (Pedagogo 7).

“[...], como se o nosso serviço não servisse pra nada, como se nós só servissemos para passar a mão na cabeça do aluno. No entanto, o que nos aparece lá é mais mero trabalho de entregar requerimentos, alunos que mandam requerimentos, às vezes vai para determinada gerência” (Pedagogo 8).

“[...] são muitas atividades para poucos pedagogos, muitas vezes temos dúvidas e cada pedagogo está trabalhando em um departamento, tem também lá suas peculiaridades e não tem tempo de socializar. Então, cada departamentos faz um trabalho muito bom, mas muitas vezes não é compartilhado com outro pedagogo de outro departamento” (Pedagoga 9).

“Então as maiores dificuldades são a rotina burocrática, e [...], a subcultura pedagógica que não existe, a falta da subcultura da questão do pedagogo na instituição que não existe, né, e tudo isso rouba o tempo do pedagogo que não consegue fazer diagnóstico, não consegue fazer intervenção, não consegue fazer avaliação da prática pedagógica, né, e aí tudo isso se fortalece pela falta de valorização e reconhecimento do pedagogo na instituição” (Pedagogo10).

Com base no exposto pelos participantes da pesquisa percebemos, nitidamente, que as limitações dos pedagogos correspondem as suas dificuldades de realização do trabalho pedagógico. Assim sendo, as principais dificuldades são: realização de atividades mais administrativas que pedagógicas decorrente de demandas e acúmulo de tarefas burocráticas; a falta de entendimento da concepção e natureza do trabalho pedagógico pela comunidade acadêmica até pela pouca evidência ou ausência deste; a desvalorização do trabalho

pedagógico; sentimento de impotência frente as demandas pedagógicas e; ausência de um planejamento integrado entre os departamentos acadêmicos.

Diante disso, se faz necessário destacar as possibilidades sinalizadas pelos participantes da pesquisa em relação as possibilidades de superação da realidade que se apresenta atualmente para os pedagogos da EPT, especificamente no IFAM – CMC.

“[...] a gente tem que pensar junto todos, se reunir, ver um horário que todo mundo possa estar junto para construir; construir e apresentar para gestão no sentido de que anualmente a gente vai ter um controle das atividades que vamos desenvolver com autonomia, o planejamento pedagógico melhor elaborado com ações mais efetivas [...]” (Pedagogo 1).

“[...] então aqueles momentos que a gente poderia estar se encontrando como um núcleo, para estar tratando de questões, além do planejamento pedagógico, não ocorre, porque a gente não tem esse auxílio [...]” (Pedagogo 3).

“[...] como núcleo nós teríamos uma chefia imediata, nós teríamos uma representatividade, nós teríamos o que o setor multiprofissional tem hoje, respeito aqui dentro, que por vezes falta para nossa categoria, isso não se estende a todos os profissionais, mas tem uma minoria que não respeita pedagogo aqui dentro, e não tenho medo de dizer isso até porque pode ser que seja um sentimento que algumas outras pedagogas também” (Pedagoga 5).

“[...] há necessidade de haver uma maior integração, necessidade de haver um maior momento de estudo, de discussão, de reflexão sobre o papel do pedagogo no contexto da nossa escola é interessante e significativo. [...] esse processo inicial ele pode se dar a partir de uma definição melhor sobre as nossas atribuições, nossas tarefas que poderão se configurar [...], mas acima de tudo, de uma definição do nosso regimento que é um documento que nós carecemos, [...]” (Pedagogo 6).

“[...] Existe sim, um pedagogo ou dois, em cada departamento, mas que não, é... em relação a identidade, não se comunicam, não se inter-relacionam. Quando ocorre, é de forma esporádica, [...], quem sabe um dia a gente possa né, reverter essa situação, e o pedagogo venha, realmente discutir as questões pedagógicas, as questões sociais, filosóficas, em sua categoria” (Pedagogo 8).

“[...] as atividades que o pedagogo desenvolve [...] deveria sim, a ação do pedagogo estar voltada para as grandes políticas, por exemplo, inclusão social, planejamento participativo, violência, drogas, evasão escolar, retenção. [...]” (Pedagogo 9).

“[...] e a gente poderia estar se reunindo para fazer plano de atividade pedagógico, não, a gente tá reunido numa sala analisando o processo de matrícula de cota de aluno, então é nesse ponto que eu acho que a nossa atividade ela não é valorizada” (Pedagoga 10).

A partir do que foi dito de diversas formas e maneiras pelos participantes da pesquisa sobre as condições concretas do seu trabalho pedagógico a luz da percepção de cada um, conseguimos extrair, das visões críticas e conscientes do que é real e do que seria ideal, as possibilidades de superação das limitações da ação pedagógica no IFAM – CMC. Dessa maneira, apontam o trabalho integrado dos pedagogos como forma de melhorar a comunicação e a troca de experiências, além de tornar as ações mais uniformes. Acreditam, também, que a retomada do núcleo ou coordenação pedagógica possa dar unidade as ações pedagógicas. Evidenciam a necessidade de planejamento por parte da equipe pedagógica em tempo e espaços pré-definidos para isso. Enfatizam a necessidade de definições das atribuições dos pedagogos como um fator importante e determinante para a valorização do pedagogo na instituição e por fim, acreditam na viabilidade de execução do plano de atividade pedagógico com o apoio da gestão.

Nesse sentido, conforme Marafon e Machado (2005), vislumbramos o trabalho coletivo na direção de mobilizar ações que impermeabilizem imposições e decisões vindas de cima sem discussões coletivas, ações que conduzam a reflexão e a novas concepções de educação e de pedagogia que, em vez de buscar a produtividade do sistema de ensino, atendendo aos interesses do capital, persigam a formação consciente e consistente de seus educandos.

3.5 Categoria 2 – Processo de Formação de Pedagogos e Docentes na EPT

A categoria 2 que denominamos de “processo de formação continuada de docentes e pedagogos na EPT”, foi constituída, também, a partir da compreensão geral dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação as suas trajetórias formativas, a necessidade de formação continuada para os próprios pedagogos, assim como para os docentes que atuam juntamente com estes na EPT.

É importante ressaltar que quando nos referimos a formação do pedagogo não esqueçamos que eles estão inseridos nas políticas de formação docente, uma vez que são licenciados em Pedagogia para atuarem na Educação Básica ou em atividades de gestão escolar. Queremos dizer com isso que boa parte de sua formação está voltada para docência e que para atuar na gestão escolar, será preciso buscar os conhecimentos específicos mediante formação continuada.

Conforme Gatti, Barretto e André (2011), a formação inicial de professores tem uma grande importância, pois constrói as bases sobre as quais esses profissionais vêm a ter condições

de exercer a atividade educativa na escola, assim como, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. “Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, [...]” (GATTI, 2008). (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Por analogia ao exposto acima, devemos considerar de grande importância a formação inicial do pedagogo, pois espera-se que esta vá além da docência. Acreditamos que deva vir a partir da preparação para a docência, até porque acrescentará elementos básicos fundamentais para compreensão do trabalho docente, mas precisa ser acrescida de bases científicas mais sólidas em relação as demais ciências da educação.

Dessa maneira, com relação a formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa, apresentamos a seguir alguns relatos que evidenciam suas deficiências na formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia e a necessidade de formação continuada, principalmente no que se refere as bases conceituas da EPT.

“[...] eu já fiz mestrado, Mestrado Profissional Ensino Tecnológico aqui no IFAM. Foi uma vivência muito importante porque [...]; a gente vê que que é uma complementação daquilo que a gente fez na formação inicial e quanto é importante a gente está sempre estudando porque tem coisas que a gente aprende nesse processo de formação continuada, porque a formação inicial ela, ela tem uma base teórica grande mas ela ainda é um pouco limitada [...] Então essa formação pedagógica que a gente sabe que é importante que a gente teve, todo mundo tem da nossa área de pensar planejar não vejo isso presente [...] a questão da formação continuada pouco se desenvolve aqui dentro com os professores” (Pedagogo 1).

“Eu costumo dizer que tudo aquilo que na teoria que a gente estuda, nem sempre se aplica na nossa prática né, mas uma coisa que ficou fortemente evidenciada, pelo menos da minha formação na minha atividade de trabalho é a orientação, né, a questão pedagógica mesmo, de como o professor pode atuar em uma sala de aula. [...] eu creio que a gente precisa de capacitação, de formação continuada, aqui dentro mesmo, [...], então por exemplo eu faço cursos aí online de coordenação pedagógica, de docência no superior o que deveria ser uma unidade, a gente deveria, o Instituto deveria proporcionar isso para a gente essa capacitação continuada, né, essa formação continuada” (Pedagoga 3).

“[...] algumas atividades e algumas funções que são extremamente importantes, que a equipe pedagógica possa desenvolver, no âmbito do *Campus* Manaus Centro, considerando que nós somos uma instituição oriunda de escola técnica e isso, querendo ou não, torna o nosso papel bastante relevante, importante, uma vez que nós trabalhamos com segmento de docente onde a grande maioria tem uma formação de bacharelado, são engenheiros e, portanto, carece bastante de orientação, e de um processo de aquisição de uma postura onde o pedagógico, de fato, tenha uma significação, tenha uma importância” (Pedagogo 6).

“[...] então faltava na minha formação essa experiência, principalmente quando meu objeto de pesquisa, trabalhei com a população tradicional indígena, porque senti que na minha formação de pedagoga, faltou essa [...] trabalhar com essa particularidade né, com essa especificidade, população tradicional indígena” (Pedagoga 9).

“[...] então a minha formação na área pedagógica foi complementada porque eu compreendo que a trajetória formativa, ela é complementada pela nossa prática profissional, né, nós não nos formamos só na escola, nós nos formamos na nossa prática profissional e a minha prática profissional, eu comecei a minha prática profissional [...] como professora [...] depois me tornei coordenadora pedagógica [...], e senti a necessidade de uma pós-graduação na área. [...] depois me convidaram para ser gestora da [...], e senti a necessidade também de fazer uma pós-graduação, em gestão escolar, [...], apesar do curso de pedagogia ser um curso em que nós estudamos várias ciências e nós temos o conhecimento, né, de várias áreas, mas alguns conhecimentos são bastante superficiais, inclusive no meu ingresso no IFAM, uma das lacunas formativas que eu senti foi na Educação Profissional e Tecnológica, né, não sei se as colegas tiveram, durante o seu processo formativo, algum conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica, eu não me recordo de ter estudado Educação Profissional e Tecnológica, nem na minha formação inicial, nem na minha formação continuada” (Pedagogo 10).

Como podemos observar, as deficiências da formação inicial estão centradas em bases teóricas limitadas, sem contextualização com a prática, ausência de conteúdo sobre os diversos níveis e modalidades de ensino, especificamente, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Indígena, além de abordagens superficiais dos conhecimentos em outras áreas, como filosofia, sociologia etc.

A esse respeito, em seus estudos sobre políticas docentes no Brasil: um estado da arte, Gatti, Barreto e André (2011) já apontavam as seguintes dificuldades na formação inicial dos pedagogos ao analisarem os cursos de licenciatura e entre estes, o curso de licenciatura em Pedagogia, a saber: o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; poucas horas dedicadas as disciplinas referentes a formação específica; predominância do referencial teórico de natureza sociológica, psicológica ou outros, que em alguns casos estão dissociados das práticas educacionais; as ementas das disciplinas revelam ênfase em teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nas redes de ensino, contudo, não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino; pouco aprofundamento em relação à educação infantil, e; pouca evidencia de como são concebidos, planejados e acompanhados dos estágios supervisionados. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.114).

Agregando todos esses fatores mais as condições de trabalho nas instituições escolares, das condições precárias de infraestrutura, da estrutura organizacional de gestão que na maioria

das vezes não privilegia o trabalho e a participação coletiva na escola, da desvalorização profissional e salarial, das relações sociais e divisão social do trabalho, temos um quadro preocupante a nossa volta que nos desafia constantemente a lutar contra os processos adaptativos e conformistas. Superar essa realidade é preciso adotar uma postura vigilante de reflexão constante que só encontramos na concepção dialética materialista histórica.

3.6 Categoria 3 - Sistematização do Plano de Atividade Pedagógica.

A categoria 3 que denominamos de “sistematização do Plano de Atividade Pedagógica”, foi constituída a partir da compreensão geral dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação a propositura deste plano como produto educacional no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológico – PROFEPT. Como percebemos em todo esse trajeto investigativo, embora que o plano de atividade tenha sido proposto aos participantes como elemento aglutinador e organizador das atividades pedagógicas no IFAM -CMC, sua concepção, importância, viabilidade e adesão emerge, também, na fala dos pedagogos a seguir:

“[...] cada pedagogo trabalha dentro de um horário e com determinado grupo [...] mais no integrado [...] mais com subsequente e a graduação. Então se esse plano de atividades existisse ele teria que contemplar essas duas realidades, [...] aí eu penso que a gente tinha que pensar na questão da evasão nesses anos todos esses problemas então, [...] esse plano de atividade, eu penso que é possível sim, mas a gente tem que pensar junto todos [...]. Então penso que vai dar certo que vai dar certo sim independente da nossa rotina burocrática desde que a gestão nos ajude nesse processo também” (Pedagogo 1).

“[...] acredito que até pode ser possível, né, mas não será desenvolvido de forma plena, né, porque eu acredito que para ele ser desenvolvido de forma plena tem que ter um mínimo de suporte, apoio da gestão, e o envolvimento de todos, e mediante essa rotina burocrática aqui das nossas inúmeras atribuições que continuarão, vai requerer de nós, muito mais envolvimento organização, planejamento, é possível, mas se houvesse, né, um maior suporte da gestão, se conseguíssemos realmente a realizar um trabalho integrado, tivéssemos esse suporte, eu acredito que seria possível, [...]” (Pedagogo 2).

“[...] eu vejo como dificuldade, a falta desse plano, ou a falta da existência de um núcleo que pelo que eu já ouvi, já existiu né, mas por ser fortemente, força política, força de voz, né, não sei, eu falo destruído porque é uma ação que poderia ser para todos, né. Então a falta desse núcleo, ou de encontro de constantes, planejados, é outra dificuldade, se a gente for elencar, né, não acaba, aparecem várias, [...] eu acredito muito que é possível, [...], é o primeiro passo para tudo isso ai, porque trata-se de um momento de sensibilização, eu creio que para a gente conseguir a unidade [...] tem que haver, querer entre todas nós, e [...] esses momentos, esses encontros é aquela parte inicial da sensibilização [...] então eu creio que [...], esses primeiros encontros, essas entrevistas e o que tu vai diagnosticar já é o primeiro passo, para eu afirmar

que sim, é possível a gente trabalhar enquanto unidade, né, e seguir esse plano de atividades [...] dentro de um núcleo, se Deus quiser. É o momento de sensibilização porque a gente tem que querer, a gente tem que ter um sentimento de pertencimento assim como os docentes em atuar em diversos níveis [...] então a gente também tem que ter esse sentimento de pertencimento” (Pedagogo 3).

“Acredito que é perfeitamente possível, desde que a gestão queira, né, a gestão queira estabelecer, e [...], se nós tivéssemos um núcleo que cuidasse, um grupo de pedagogos do cuidasse do integrado, um grupo de pedagogos que cuidasse do subsequente, um grupo de pedagogos que cuidasse da graduação. E aí assim nos outros níveis também, né, até porque já tem mestrado e em vias de ter um doutorado aqui dentro para cuidar, [...], precisa estar sempre atualizada com o que diz o nível de graduação [...] você se especializa para trabalhar naquele, aí não vai ficar pesado” (Pedagogo 5).

“Mas isso decorre pela falta de um planejamento onde se contemple, por exemplo, os professores, reunião pedagógica para refletir, discutir esse processo, em função de nós estarmos, tão assim, tão preocupados em cumprimento dos dias letivos, dos 200 dias letivo, não existe espaço para reuniões pedagógicas, hoje, no *Campus* Manaus Centro, com os docentes. [...]. Esperamos que essa propositura de um plano de atividades pedagógicas feita no contexto da dissertação [...], possa de fato, favorecer porque quem sabe a partir de um tempo bem curto nós possamos planejar melhor nossas questões, no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico” (Pedagogo 6)”.

“Sim, acredito, e essa é a minha grande expectativa, minha esperança, porque está faltando essa ação coletiva, [...]. Portanto o plano de trabalho sugestionado, né, [...], poderá assegurar essa participação coletiva e compartilhada de trabalho, e falando dessa ação coletiva e compartilhada de trabalho, lembrei do professor Leão Falcão, é um autor de livro, que ele fala muito sobre recuperar a unidade no trabalho pedagógico, né, dos pedagogos, por meio dessa ação coletiva e compartilhada de trabalho, [...].” (Pedagogo 9).

“E aí, eu vou ser pouquinho pessimista, talvez pragmática, [...], porque eu acredito que não é possível sem a quebra de todos esses paradigmas que a gente colocou aqui, não vai ser possível a gente colocar em prática um plano de atividades, a gente pode até construir o plano de atividades, com participação coletiva, colaborativa, interativa. Mas se a gente não quebrar todos esses paradigmas que a gente já colocou aqui, a gente não vai conseguir executar esse plano porque se a gente não tiver o apoio da gestão esse ano vai ser arquivado, se a gente se tiver apoio da gestão e não houver quebra dos paradigmas, ele vai ser executado mecanicamente e pontualmente à medida que forem surgindo as necessidades das situações postas naquele plano. Então a gente vai executar por cobrança da gestão e não por uma reflexão sobre o processo histórico social da gente, e de todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo, [...].” (Pedagogo 10).

Nos textos retirados dos depoimentos dos participantes durante as rodas de conversas, percebemos a visão crítica dos pedagogos em relação ao tratamento que é dado às questões pedagógicas no IFAM – CMC, principalmente no que se refere ao entendimento dos gestores,

sejam em nível de departamento, diretorias e direção geral, com relação ao que é essencialmente pedagógico.

Dessa forma, continuam destacando muitos condicionantes para que de fato o Plano de Atividade Pedagógica se concretize. O primeiro deles é quanto à necessidade de apoio da gestão. Será preciso um planejamento não só dos pedagogos, mas de toda a comunidade escolar. Um planejamento que seja coletivo, participativo, colaborativo visando ações integradoras. É preciso parar para pensar o pedagógico e isso requer desprendimento do que está posto e empreendimento em novas frentes.

O segundo condicionante refere-se à vontade política da equipe pedagógica, seu posicionamento frente as demandas que lhe são colocadas. Trata-se de quebrar paradigmas pré-estabelecidos, será preciso mudar o padrão, o modelo atual do pedagogo a frente de atividades puramente administrativas. Quebrar o ciclo burocrático do seu trabalho não significa descaracterizar as demais atividades dessa natureza na instituição, mas significa empenhar-se nas atividades fins pelas quais sua formação é solicitada e necessária na escola.

Por fim, é preciso unir esforços para garantir a formação da equipe, dando-lhe um corpo, uma figura expressiva. Para tanto, a começar pela equipe pedagógica a experimentação de ações integradas, consistentes e sistemáticas mediante um planejamento para depois propor aos docentes e demais membros da comunidade escolar, discussões sobre a práxis pedagógica na EPT.

Tendo em vista que a propositura deste trabalho investigativo tem como ápice a construção participativa e colaborativa do Plano de Atividade Pedagógica com a finalidade de iniciar esse processo de integração dos pedagogos no IFAM – CMC, considerando o contexto do desenvolvimento do seu trabalho nos departamento e setores acadêmicos, chegamos então sistematização desse plano que será explicitado no 5º capítulo.

Antes de passarmos para o capítulo final deste trabalho ressaltamos que nem todas as atividades propostas no plano foram realizadas em razão da exiguidade de tempo para desenvolvimentos de todas as ações no período do mestrado, porém, duas atividades foram realizadas e validadas pela equipe de participantes, a saber: o grupo de estudo e o grupo de trabalho.

O grupo de estudo foi o momento em que vivenciou a discussão sobre a concepção e diretrizes dos Institutos Federais, ficando estabelecido novos encontros para prosseguimento

dessas atividades com outras temáticas a serem definidas pelo grupo. O grupo de trabalho se reuniu para organizar as atribuições do pedagogo no IFAM -CMC a fim de encaminhar a comissão de elaboração do Regimento Interno do *campus*.

4 LEMBRANÇAS DA VIAGEM: PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional advindo dos resultados da pesquisa, foi elaborado o plano de trabalho que denominamos de Plano de Atividades Pedagógicas – PAP. Este guia didático foi construído coletivamente com os participantes do estudo no sentido de promover ações coletivas integradoras das atividades dos pedagogos no âmbito do IFAM – CMC. Como “recordação da viagem – souvenir”, acreditamos que este instrumento possa subsidiar o desenvolvimento de ações reflexivas e interativas entre os pedagogos, contribuindo de fato com a formação de uma equipe pedagógica atuante e consciente do seu trabalho por meio de um planejamento participativo com e para a comunidade escolar que evidencie sua realidade, que proponha soluções e atenda as demandas da Educação Profissional e Tecnológica.

No entanto, por adotarmos uma postura dialética materialista histórica, ou seja, por compreendermos que a realidade é dinâmica e representa a interação do homem com os seus pares e que estes numa relação com o mundo circundante constroem suas próprias histórias, inferimos que o plano de atividades não é um produto acabado, até porque a realidade se transforma a todo instante, e dessa forma precisará ser avaliado e replanejado constantemente pela equipe.

Nesse sentido, optamos por incluir uma concepção de plano que se configure como proposta de atividades a ser conduzida por qualquer equipe pedagógica que dele queira utilizar como guia didático, em qualquer semestre ou ano letivo, em qualquer contexto escolar feita as devidas adaptações que devem ser discutidas e definidas coletivamente.

Outrossim, o Plano de Atividade Pedagógica, enquanto instrumento didático-metodológico, está organizado com base na formatação das atribuições dos pedagogos, definidas em bases de atividades durante a realização da atividade denominada “grupo de trabalho” desenvolvida nas etapas de execução do ciclo básico da pesquisa ação. Essa atividade foi executada, avaliada e validada pela equipe pedagógica do IFAM-CMC.

De igual forma, todas as temáticas foram apresentadas e discutidas com o grupo de trabalho, mas nem todas foram elaboradas com a colaboração direta dos participantes, pois não houve tempo e espaço suficiente para implementação de todas as atividades, uma vez que se tratou de um produto construído no âmbito do modelo curricular de um mestrado, ou seja, num espaço de tempo delimitado. Contudo, tivemos a participação direta de todos no planejamento, implementação, execução e avaliação de duas atividades, a saber: o grupo de estudo e o grupo de trabalho.

4.1 Apresentação

O Plano de Atividade Pedagógica se configura como produto educacional na categoria de guia didático e é fruto do trabalho de pesquisa desenvolvido no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT em rede nacional, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM e realizado no Polo *Campus* Manaus Centro-CMC com a colaboração da equipe pedagógica local constituída por sete pedagogos, dois técnicos em assuntos educacionais e um docente, cujo tema versou sobre “O Pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica-EPT: Plano de Atividades Pedagógicas”.

Este produto educacional tem por finalidade oferecer aos profissionais pedagogos e técnicos em assuntos educacionais e demais interessados um guia prático contendo um conjunto de atividades pedagógicas visando a atividade integrada da equipe de profissionais técnicos da educação nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, tomando como base a necessidade de constante atualização formativa e ações planejadas sistematicamente que devem balizar a atividade pedagógica nos IFs.

O produto educacional está composto de dez seções dispostos da seguinte forma: a primeira traz uma carta de apresentação ao leitor sobre a proposta do plano de atividade; a segunda versa sobre quem é o pedagogo e quais são suas atividades; a terceira trata da concepção de atividade pedagógica adotada nesta proposta; a quarta trabalha com a definição e conceituação de planejamento e do plano de trabalho; a quinta refere-se aos princípios básicos que deram aporte teórico para a elaboração deste guia didático; a sexta versa sobre os fundamentos legais que subsidiaram as atribuições pedagógicas; a sétima apresenta as esferas das atividades do trabalho pedagógico, a oitava apresenta algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pela equipe pedagógica; a nona aborda os elementos básicos que devem compor o plano de ação;

A décima seção apresenta um quadro com propostas de atividades definidas em 4 (quatro) bases que configuram as principais atividades de mediação e intervenção da equipe pedagógica, são estas: 1. Técnica normativa e assessoramento; 2. Trabalho com os docentes; 3. Trabalho com os discentes e 4. Trabalho com as Famílias e com a comunidade em geral. As quatro composições estão, também, vinculadas às atribuições desenvolvidas por esses profissionais. Por fim vem as referências e os apêndices.

Este trabalho foi extraído dos encontros definidos como roda de conversa pelos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais de uma determinada realidade e contexto de suas atividades profissionais, totalmente diferenciado do que se considera comum para uma

equipe pedagógica, uma vez que neste contexto cada profissional desenvolve suas atividades em departamentos acadêmicos ou diretorias de forma segregada. Contudo, acreditamos que independentemente do desenho estrutural e organizacional onde se encontram os pedagogos nos IFs, esta proposta poderá ser adaptável por todos os profissionais que dela se apropriarem como mais uma fonte e um recurso para clarear a caminhada da práxis pedagógica.

4.2 O Pedagogo nos Institutos Federais

O Pedagogo é o profissional que se ocupa da investigação e acompanhamento sistemático das ações educativas e seus respectivos objetivos, processos, métodos e organização, articulando conhecimentos teóricos e práticos, com vistas à promoção, orientação e desenvolvimento de ações para aperfeiçoamento da prática pedagógica institucional, estando sob sua responsabilidade a busca da articulação de um trabalho pedagógico coletivo com toda a comunidade escolar e entre órgãos externos afins.

O pedagogo que atua na Educação Profissional e Tecnológica desempenha importante papel no campo dos conhecimentos sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI, organização do trabalho coletivo, legislação educacional, desenvolvimento humano, sendo um articulador do processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma ação compartilhada com os docentes e comunidade externa mediante suas atribuições.

Além de suas atribuições, o pedagogo é legalmente reconhecido como profissional da educação escolar básica, conforme preceitua o Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e lhe garante o direito no inciso V do mesmo artigo, o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na sua carga de trabalho.

4.3 A Atividade Pedagógica

Para compreendermos a natureza do trabalho pedagógico se faz necessário considerá-lo como trabalho humano com características que expressam a essência humana que faz dele uma atividade diferenciada do restante das ações que observamos na natureza. Somente o homem é capaz de estabelecer objetivos, baseados em valores e organizar meios para concretizá-los; “[...] é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica” (PARO, 2016, p. 37-38). Por meio do trabalho o homem relaciona-se com a natureza e com os outros homens. O trabalho nesse sentido acrescenta uma característica social, pois por meio dele o homem

produz sua existência.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é uma das dimensões das atividades produzidas pelos homens de forma coletiva e intencional que consiste na troca de saberes e construção do conhecimento e que ocorre no espaço formal e informal na escola, mas que se estende para além dela. O trabalho pedagógico, portanto, pressupõe objetivos, motivação e processos operacionais.

Com base na teoria da atividade, “o sujeito em atividade tem objetivos ideais (individuais e coletivos), define ações para atingi-los e, conforme as condições reais, executa as operações (outros dos elementos estruturadores da atividade) que sustentam as ações.” (MOURA, et al, 2016, p.116).

Segundo Marzari (2016) o objetivo de uma ação, por si só, não estimula a agir. A ação e a motivação andam juntas para que ocorra a atividade. Dessa maneira, “a estrutura da atividade é constituída pela necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de realização da atividade, [...]” Em suma, os elementos estruturais da atividade são: atividade, ação e operação.”(MARZARI, 2016, p. 99)

As atividades pedagógicas organizadas nesta proposta levam em consideração a compreensão da atividade tomando como pressuposto os elementos estruturantes da atividade na teoria histórico-cultural da atividade em Vygotsky, Leontiev e Davidov. Isto significa dizer que as ações pedagógicas devem ser refletidas levando-se em consideração o desenvolvimento histórico-cultural e a capacidade de interação do educando com os demais sujeitos na construção de conhecimento mediada por outros sujeitos que planejam, conscientemente, e portanto, intencionalmente as atividades de ensino e outras junto com os próprios sujeitos.

Nessa perspectiva, o trabalho do pedagogo pode e deve ser planejado a fim de se evitar o imprevisto e com isso combater o descrédito nas potencialidades de aprendizagem dos alunos e no desempenho didático dos professores. Embora o grau de previsibilidade do trabalho docente seja maior do que o trabalho do pedagogo (PINTO, 2011, p. 79), este pode ser planejado a partir de um planejamento que estabeleça prioridades e promova momentos de formação continuada em serviço em busca de domínio de conhecimentos pedagógicos.

4.4 O Planejamento e o Plano

4.4.1 O Planejamento:

A concepção de planejamento sugerido nesta proposta toma como base a compreensão

e os procedimentos do planejamento participativo em Gandin (2013) e significa dizer que a participação dos indivíduos envolvidos em determinado desafio (crise) comum requer a participação de todos no poder, ou seja nas decisões tomadas pelo grupo em reunir esforços para transformar a realidade.

Dessa maneira, o planejamento participativo contribui para a construção ou compreensão da realidade social. Ele comporta um conjunto de aplicação de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos gestados dentro de um princípio que considera a participação como forma de superação da organização estrutural injusta na sociedade que explica a não participação dos sujeitos alegando a falta de recursos essenciais ao seu mínimo bem-estar e assim, desconsidera a participação real dos mesmos. (GANDIN, 2001, p. 82)

Nesse sentido, o planejamento é um processo educativo e como tal só acontece com a participação democrática de todos os envolvidos nos processos educativos, sendo o objetivo essencial de sua existência o uso de instrumentos em prol da qualidade de vida dos homens e a transformação da sociedade.

O planejamento então é o processo de reflexão da realidade e organização de ações visando superar as limitações de situações reais em busca de situações ideais visando sempre melhorar as condições de vida e de trabalho, porém com o cuidado de não planejar para manter, mas para transformar. Daí a participação ser um requisito que não se pode negociar, fazer concessões, negligenciar, mas acima de tudo provocar, promover e garantir o envolvimento de todos.

4.4.2 O Plano

O plano é o instrumento muito útil para pensar, priorizar, organizar e executar ações que visam atingir um determinado objetivo. Ele deve ser funcional e prático, não muito rebuscado. Existem vários modelos e tipos de planos que variam de acordo com sua finalidade, tais como: plano de ensino, plano de aula, plano de disciplina, plano alimentar e etc. Cada plano, porém, tem seu propósito e por isso representa uma visão própria das ações que se pretende percorrer para chegar ao objetivo definido.

Dessa maneira, o plano em si consiste no documento formal que registra as etapas que foram dispostas por decisão conjunta de um determinado grupo de pessoas com base em informações de uma conjuntura social, onde consideram todos os fatores importantes e se definem objetivos de intervenções sobre ela por um período de tempo, ou seja, os planos podem ser de curta, média e longa duração.

Gandin (2001, p. 64) propõe etapas imprescindíveis na elaboração do conjunto de planos de uma instituição que servirão à organização e à consolidação de um processo de planejamento que são as seguintes:

- a) preparação;
- b) elaboração do plano global de médio prazo;
 - elaboração do marco referencial, doutrinário e operativo;
 - elaboração do diagnóstico;
 - elaboração da programação;
 - revisão geral;
- c) elaboração de planos globais de curto prazo;
- d) elaboração de planos setoriais;

A preparação tem como objetivo promover momentos de discussões, estudos e mobilização para análise dos pontos básicos de um processo científico e participativo que envolve as questões principais que necessitam de transformações.

A elaboração do plano global de médio prazo se dá primeiro pela escolha do marco referencial ou situacional. Esta etapa implica em relacionar a situação problema com o contexto geral, isto é, histórico, social, político e econômico mediante questionamentos, reflexão e conhecimento que se tem dela.

O marco doutrinário diz respeito a concepção do modelo de sociedade e a visão de homem, qual é o ideal de sociedade e seus processos históricos. Implica em fundamentos teóricos que embasam a proposta, o que definirá a escolha de técnicas, instrumentos e o modo de conduzir o processo de planejamento.

O marco operativo trata do posicionamento do grupo em relação à direção doutrinária definida anteriormente. Implica em decidir sobre a concepção de educação que se acredita, se ajusta com os ideais de homem e sociedade descritos no marco doutrinário.

O diagnóstico não deve ser simplesmente uma descrição da realidade, mas uma avaliação sobre a situação real da instituição a partir do processo comparativo entre a realidade presente com a realidade almejada. O diagnóstico é o resultado obtido no marco referencial e doutrinário.

A elaboração de uma programação vem logo após a preparação e elaboração do plano global de médio prazo. Esta fase implica em organizar várias ações que devem ser realizadas coletivamente como as demais, em prol do escalonamento de prioridades de atividades a serem realizadas. Nesta fase podem ser utilizadas várias dinâmicas de grupo ou outras técnicas.

Após a fase anterior segue a revisão geral de todo o processo e de todo o material. É

preciso que todos estejam envolvidos em todas as fases. É o momento de aprimoramento e acerto de todo trabalho construído coletivamente.

A elaboração de planos globais de curto prazo refere-se a definição de atividades que podem e devem ser realizadas de imediato e que fazem parte de um todo, ou de atividades específicas de um determinado grupo responsável por uma parte do plano global a médio prazo.

Por fim, vem a elaboração dos planos setoriais que se referem a segmentos específicos da escola como departamentos, coordenação pedagógica, coordenação de curso e etc. Embora não se configure em setor, mas entendendo como equipe pedagógica que pretende ser um corpo funcional e atuante, podemos incluir aqui perfeitamente o plano de atividades pedagógicas.

4.5 Os Fundamentos do Plano de Atividade Pedagógica

Como não poderia deixar de ser, pela própria natureza intencional do trabalho pedagógico, este plano de atividades está ancorado em princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que por sua vez são princípios e fundamentos que alicerçam a compreensão geral de onde se quer chegar e naquilo que se acredita ser o melhor, o certo, o ético e mais justo possível. Nesse sentido, a proposta do plano de atividades pedagógicas intercambia entre si três elementos fundamentais a saber: o filosófico, o político e o pedagógico.

Os princípios filosóficos expressam o sentido da proposta que é o de compreender o ser humano na sua totalidade, como um ser que interage com os demais e é fruto das relações históricas e sociais de determinada cultura e contexto, portando, influencia e é influenciado, é um ser ativo em constante aprendizagem e interação social.

Os princípios políticos manifestam escolhas, decisões e buscam alternativas nas contradições da realidade social capitalista, buscando soluções possíveis, exigindo de seus partícipes, posições definidas e claras a serviço do que se pretende lutar. Trata-se de promover ações concretas para a realização de políticas institucionais que garantam a promoção do desenvolvimento integral do ser humano enquanto pessoal, aprendiz e cidadão.

Os princípios pedagógicos reúnem ações intencionais e sistematicamente planejadas com a finalidade de alcançar objetivos traçados e definidos. Refere-se ao caminho que se quer seguir, como se deve ir e para onde se quer chegar. Portanto, toda ação pedagógica tem um propósito explícito e implícito e leva em consideração os aspectos extrínsecos e intrínsecos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta do plano

de atividades pedagógicas tem como pressupostos fundamentais:

- a) a indissociabilidade entre teoria e prática;
- b) o trabalho participativo e colaborativo;
- c) o homem como um ser histórico em construção;
- d) o planejamento como elemento de integração;

No sentido de identificar atividades correlatas considerando a diversidade do trabalho pedagógico nas instituições de ensino, as atividades desta proposta foram agrupadas em cinco bases principais que representam as cinco dimensões e possibilidades das atividades do pedagogo. Contudo, lembramos que essas atividades aqui sugeridas não configuram jamais a totalidade da abrangência da atividade desse profissional, logo, não tem a intenção de esgotar todas e quaisquer possibilidades do trabalho pedagógico na escola ou fora dela.

4.6 Os Fundamentos Legais da Atividade Pedagógica

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que reconhece os/as Pedagogos/as como profissionais da educação escolar básica;
- O Código Brasileiro de Ocupações- CBO do Pedagogo (239415);
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1/7/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
- A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, na qual consta a descrição sumária e de atividades típicas do cargo de pedagogo;
- O Documento Referência para atuação dos Pedagogos no âmbito dos IFS, elaborado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe;
- O Regulamento das Atribuições do Pedagogo Técnico Administrativo em Educação nos *campi*, elaborado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha;

4.7 Diretrizes para a Atividade do Pedagogo nos IFs.

Tendo em vista a natureza do trabalho pedagógico em relação aos setores e esferas

de atuação, as diretrizes para as atividades do pedagogo no IFAM/CMC foram organizadas em 03 (três) bases, a saber:³⁴

- Base I: Atividade Pedagógica Técnica e Normativa;
- Base II: Atividade Pedagógica junto ao Corpo Docente;
- Base III: Atividade Pedagógica junto ao Corpo Discente;
- Base IV: Atividade Pedagógica junto à Comunidade.

4.7.1 Base I - Atividade Pedagógica Técnica Normativa

A atividade pedagógica técnica normativa visa orientação nos processos que abrangem a legislação educacional respectiva à educação básica, educação profissional e superior, sejam esses processos de caráter de planejamento, acompanhamento e/ou avaliação de práticas, documentos e/ou sistemas relacionados ao ensino e à aprendizagem:

Nessa perspectiva os pedagogos podem realizar as seguintes atividades

- a) Participar da elaboração e reformulação de documentos pedagógicos institucionais;
- b) Elaborar e/ou reformular instrumentos pedagógicos que promovam planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem;
- c) Colaborar com as comissões relacionadas aos aspectos pedagógicos institucionais;
- d) Elaborar parecer técnico-pedagógico, quando solicitado pela instituição, relacionado ao desempenho escolar/acadêmico dos estudantes, respeitando-se a hierarquia institucional e a lotação do pedagogo;
- e) Acompanhar, orientar e auxiliar nas discussões para a elaboração e revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
- f) Participar do processo de seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na Instituição;
- g) Acompanhar as mudanças na legislação e regulamentos em vigor, relacionados ao ensino;
- h) Colaborar na organização do calendário acadêmico e dos horários semanais das

³⁴ Essas atividades foram discutidas e definidas pelo grupo nas rodas de conversa, especificamente, no grupo de trabalho sobre as atribuições dos pedagogos para compor no Regimento Interno do IFAM – CMC e que tornaram base do Plano de Atividade Pedagógica.

atividades de ensino;

- i) Divulgar resultados de investigação e experiências, quando isto importar benefício ao desenvolvimento educacional;
- j) Conhecer e assessorar o processo de aplicação dos regulamentos no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio-EPTNM em suas diversas formas e modalidades de ensino;
- k) Organizar a legislação educacional pertinente aos diversos níveis e modalidades de ensino dos cursos ofertados;
- l) Participar da elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico Institucional, dos Planos de Curso e Projetos Pedagógicos de Curso visando seu acompanhamento e execução;
- m) Analisar e emitir parecer didático-pedagógico conjuntamente com as coordenações de curso e outros profissionais, quando for o caso;
- n) Participar da elaboração de manuais de orientação para docentes e discentes, em acordo com as coordenações dos cursos e departamento, assim como informar e orientar alunos e professores sobre o regulamento do curso, direitos e deveres de docentes e discentes, sistemas de avaliação, metodologia e regime disciplinar;
- o) Participar das reuniões dos Conselhos de Classe e Turmas de caráter diagnóstica e prognóstica, promovidas pela Diretoria de Ensino ou departamento, durante o ano letivo.

4.7.2 Base II - Atividade Pedagógica Junto ao Corpo Docente

A atividade pedagógica junto ao corpo docente visa ao desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação técnica, humanística e científica, em busca do aprimoramento das ações de planejamento, pesquisa e acompanhamento de práticas educativas e de processos formativos.

Nesse sentido, os pedagogos podem desenvolver as seguintes atividades:

- a) Participar, com o corpo docente, do desenvolvimento das atividades de elaboração de planos de ensino, didática e métodos de ensino, técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagem e utilização de recursos materiais e tecnológicos para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dentro dos princípios éticos, políticos e científicos;
- b) Acompanhar, quando necessário, o desenvolvimento dos planos de ensino,

juntamente com os coordenadores de curso, quanto aos aspectos pedagógicos: disposição do conteúdo, metodologia, avaliação e objetivos de ensino/aprendizagem em consonância com o Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI, Projeto Pedagógico de Curso- PPC's e Regulamento da Organização Didática-Pedagógica (RODA), sugerindo, de maneira dialógica, alterações e aperfeiçoamentos se necessário;

- c) Planejar e organizar junto à Direção/Gerência de Ensino os encontros e as Jornadas Pedagógicas;
- d) Acompanhar o sistema de avaliações e de aproveitamento escolar em conjunto com docentes e coordenadores de curso;
- e) Colaborar e incentivar projetos ligados ao ensino;
- f) Auxiliar, organizar, promover diferentes atividades envolvendo alunos e docentes no que se refere ao ensino e aprendizagem;
- g) Colaborar no planejamento e realização dos Conselhos de Classe e reuniões de colegiado;
- h) Assessorar no planejamento e na execução da formação continuada de docentes em serviço do *campus*.

4.7.3 Base III - Atividade Pedagógica junto ao Corpo Discente

A atividade pedagógica junto ao corpo discente visa ao desenvolvimento de uma educação de qualidade comprometida com a formação para a cidadania e a preparação para o mundo trabalho, com o objetivo do acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem, na perspectiva de fomentar a permanência e êxito dos discentes.

Dessa forma, os pedagogos podem realizar as seguintes atividades:

- a) Acompanhar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem, em seus aspectos pedagógicos, com a coordenação de curso, docentes, gerência/direção de ensino, família e equipe multiprofissional, identificando possíveis dificuldades no processo de aprendizagem e no desempenho escolar/acadêmico dos discentes, realizando intervenções e encaminhamentos individuais e/ou coletivos que cada situação específica requerer;
- b) Analisar e acompanhar os índices de evasão, repetência e retenção, em colaboração com a equipe multiprofissional, docentes, coordenações de curso e gerência/direção de ensino, a fim de propor ações e estratégias de

- permanência e êxito;
- c) Realizar atendimentos individuais ou coletivos com os discentes, a partir de demandas espontâneas e dos encaminhamentos realizados pelas coordenações de curso, professores, gerência/direção de ensino, coordenadoria de registro escolar, equipe multiprofissional, conselho de classe e demais agentes da comunidade escolar, a fim de analisar as situações relacionadas ao desempenho escolar/acadêmico para propor possíveis intervenções e/ou encaminhamentos;
 - d) Colaborar com a equipe multiprofissional, coordenações de curso, departamento/direção de ensino, na realização de projetos socioeducativos e culturais que estimulem a integração e adaptação do discente no ambiente escolar, tendo em vista a formação integral do discente, dentro dos princípios éticos, políticos e estéticos;
 - e) Contribuir na promoção de encontros formativos e dialógicos que permitam um estreitamento com a comunidade escolar;
 - f) Colaborar no planejamento e realização dos Conselhos de Classe e reuniões de colegiado;
 - g) Proporcionar atendimento pedagógico individualizado ou em grupo aos discentes;
 - h) Participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades de Recuperação Paralela, Progressão Parcial/Dependência e adaptação do aluno.

4.7.4 Base IV - Atividade Pedagógica junto à Comunidade

A atividade pedagógica junto à comunidade visa a promoção do envolvimento dos seguimentos de apoio ao ensino, administrativo, familiar e social, estabelecendo parcerias comprometidas com o desenvolvimento psíquico-social, que favoreça a construção de um ambiente receptivo a participação democrática, promovendo vínculos afetivos e confiança mútua no sentido de contribuir para o bem-estar da comunidade interna e externa

Dessa maneira, os pedagogos podem desenvolver as seguintes atividades:

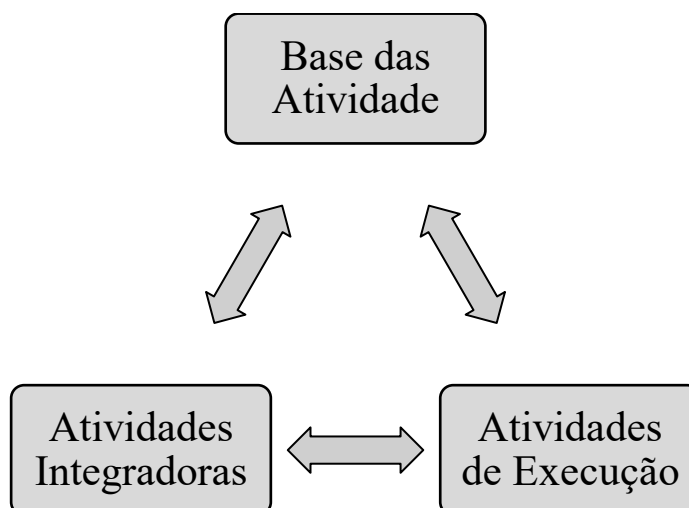
- a) Analisar e acompanhar os índices de participação da família no desenvolvimento da autoestima, adaptação, interação, participação e aprendizagem do aluno;
- b) Sensibilizar a comunidade interna do seu papel de formação educativa não formal e informal e sua importância no processo ensino-aprendizagem;

- c) Realizar atendimentos individuais ou coletivos com os responsáveis pelo aluno, a partir de demandas espontâneas, solicitadas ou encaminhadas pelas coordenações de curso/professor/departamento/diretoria;
- d) Mediar e intermediar a relação entre professor, família e demais setores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos;
- e) Participar, divulgar ou promover programas e ações de extensão, desenvolvidos pela instituição ou outras acessíveis a comunidade;
- f) Participar e divulgar reuniões de pais e mestres organizadas pela diretoria de ensino, departamentos acadêmicos e coordenações de curso;
- g) Contribuir na promoção de reuniões informativas, formativas e dialógicas que permitam um estreitamento com a escola e a família;
- h) Comunicar o responsável o rendimento acadêmico do aluno e informar sobre as ações pedagógicas institucionais destinadas a recuperação e promoção escolar, disponíveis aos discentes;
- i) Participar dos programas de integração entre, família, escola e comunidade, visando o trabalho interdisciplinar com os demais profissionais;
- j) Articular ações educativas juntamente com os demais setores do *campus*;
- k) Realizar estudos, pesquisas, visando à organização das atividades curriculares e propostas educacionais democráticas;
- l) Colaborar e participar na preparação da Instituição para o início do ano letivo;
- m) Estudar os dados de aproveitamento escolar nos períodos letivos e propor planos de ação junto com os demais setores e coordenações do *campus*;

4.8 Atividade Pedagógica de Integração e Execução

As atividades foram organizadas de acordo com as bases das diretrizes das atividades do pedagogo nos Ifs tendo como fio condutor as atividades de integração e as atividades de execução que estão interligadas, pois referem-se a dois momentos distintos, a saber: planejamento e implementação das atividades em ações em constante movimento entre si, no sentido de proporcionar a reflexão da ação e ação e reflexão, conforme representada na Figura 6.

Figura 6 – Base das Atividades Pedagógicas



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Dessa maneira, as atividades integradoras envolvem ações de planejamento, grupos de estudos, grupos de trabalho, implementação, acompanhamento e avaliação. As atividades de execução se referem a todas às atividades definidas durante as ações integradoras correspondentes às bases de atividades. As ações integradoras são imprescindíveis e delas dependem as atividades de execução, pois pressupõe períodos de estudos e discussão da equipe sobre a realidade, necessidades e prioridades de ações a serem realizadas, além de servirem como espaço de formação, troca de experiências e melhoria da qualidade e significação do trabalho pedagógico.

Algumas atividades de execução podem ser desenvolvidas com base na atuação pedagógica, tais como:

A. Atividade Pedagógica Técnica Normativa;

- Conselhos de Classe;
- Colegiados;
- Comissões;
- Pareceres;
- Análise curricular

B. Atividade Pedagógica juntos aos Docentes;

- Planejamento Pedagógico
- Supervisão Pedagógica
- Processos Formativos

C. Atividade Pedagógica junto aos Discentes

- Orientação educacional e profissional

- Monitoria e reforço escolar
- Metodologia do Estudo
- Núcleo de Estudos da Cidadania

D. Atividade Pedagógica junto à Comunidade;

- Reunião de Pais e Mestres
- Seminário de Orientação Profissional
- Associação de Pais e Mestres

Essas atividades e outras que poderão surgir durante todo o processo, devem compor o plano de atividades pedagógicas e algumas delas foram desenvolvidas no produto educacional que segue anexo a essa dissertação de mestrado.

Como já foi dito, durante este processo investigativo e a realização dos ciclos básicos da pesquisa ação, realizamos duas atividades de integração que foram grupos de estudos e grupo de trabalho, a primeira para estudarmos sobre a concepção e diretrizes dos Institutos Federais e a segunda para construirmos as atribuições do pedagogos no IFAM – CMC como proposta para compor o Regimento Interno deste *campus*.

Reiteramos que o plano de atividades pedagógicas não é um produto acabado, mas uma proposta a ser experienciada de forma coletiva, participativa, democrática, e sistemática pela equipe pedagógica do *campus* e, por isso, será submetida às adaptações e às transformações perfeitamente esperadas, considerando o processo histórico e dialético das relações sociais e contextos culturais, econômicos e políticos diversos.

4.9 Elementos do Plano

Os elementos básicos do plano, delineado nesta proposta, contêm itens comuns presentes na maioria dos planos de ação. Eles foram organizados seguindo uma lógica progressiva de etapas consideradas importantes com a finalidade de caracterizar o trabalho e sua relação com a base das atividades pedagógicas. Os elementos do plano de atividades é um recurso metodológico que orienta e conduz a reflexão da construção de ações e mobilização de recursos necessários. Dessa forma, fica mais fácil identificar na atividade o seu propósito e a escolha de estratégias de intervenção da realidade. A realização de uma atividade deve ser definida pelos motivos que a justifiquem seguida de seu objetivo geral e específicos; também será necessário deixar claro quem serão os participantes, bem com suas respectivas responsabilidades, além da projeção de tempo e prazo para a realização das ações propostas com vista alcançar a meta desejável. O acompanhamento da implementação e execução da

atividade é imprescindível, pois subsidia a avaliação mediante registro e observação de todo o processo.

4.10 O Registro

Consideramos o registro das atividades a partir de sua propositura e do processo de acompanhamento que envolve uma diversidade de recursos e instrumentos que serão sugeridos também e que podem ser modificados conforme as adequações que a equipe pedagógica necessitar e o contexto exigir. Podem ser desde relatórios, fichas, atas e etc.

4.11 A Avaliação

A avaliação é necessária em qualquer atividade humana e pressupõe que ela está presente em tudo que fazemos e nos permite refletir sobre o que fizemos, como fizemos, que resultados alcançamos e como podemos melhorar. Como qualquer planejamento, o Plano de Atividade Pedagógicas possui característica da flexibilidade.

Adotamos nesta proposta a perspectiva da avaliação dialógica que considera “a realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, interferir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos” (ROMÃO, 1998 apud PADILHA, 2017, p.131).

AS IMPRESSÕES DA VIAGEM (considerações finais)

Diante de todo um caminho novo que nos propomos a percorrer criamos expectativas que só no fim do caminho podemos avaliar, dizer se foi bom ou se foi ruim, se foi prazeroso ou se foi doloroso, se foi aquilo que esperávamos ou se foi aquém ou além do que esperávamos, ou seja, muitas dúvidas e poucas certezas, mas uma coisa é real e necessária, precisamos caminhar; e nunca voltamos de um caminho como iniciamos, pois as impressões marcam e mudam nossa maneira de ser e de ver o caminho, e acima de tudo, de ver e de estar no mundo.

Dessa maneira, iniciamos o caminho com muito entusiasmo, até porque há muito aguardávamos essa oportunidade de fazer o mestrado, principalmente na área de nossa formação e de atividade profissional. Porém, tivemos dificuldades, pois existia uma lacuna de aproximadamente vinte e um anos da última especialização que realizamos. Com certeza, este foi um percurso trilhado junto com os colegas, professores, professora orientadora, autores e, por muitas vezes também sozinhos, afinal, era um caminho novo para ser desbravado por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, nossas expectativas em relação ao mestrado em Educação Profissional e Tecnológica–PROFEPT foram além do que imaginamos no sentido das oportunidades de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional e, principalmente, o retorno às leituras, reflexões de nossas práticas e da nossa posição na sociedade. Nos fez lembrar que nossa postura, valores e decisões podem estar a serviço da classe dominante que não deseja transformações estruturais, mas a conservação das desigualdades sociais.

Compreender o sentido da atividade do pedagogo na EPT a partir do IFAM-CMC, portanto, nos acrescentou grandes contribuições de natureza pessoal, profissional e acadêmica uma vez que precisamos de formação continuada e de fórum permanente de debates e estudos sobre o fazer pedagógico no sentido de entender e se situar no contexto das reformas da educação profissional no país, buscando identificar sua importância, sentido e contribuição com a melhoria do processo de ensino e a aprendizagem.

Com relação ao nosso projeto de pesquisa, nossos objetivos sobre as atividades dos pedagogos nos Institutos Federais começaram vislumbrando as atribuições desse profissional em virtude da própria ausência de diretrizes para suas atividades no âmbito do IFAM – CMC. No princípio, objetivamos encontrar uma forma de trabalho que integrasse os pedagogos em atividades específicas de sua formação por meio de um plano de trabalho integrado.

A proposta formativa advinda do modelo curricular do mestrado voltado para a pesquisa por meio dos estudos das disciplinas, da linha de pesquisa em gestão e organização do

espaço pedagógico em EPT, mais o processo de qualificação do projeto, nosso tema e objetivos foram aclarando e se transformando durante todo o processo da investigação. Contudo, tínhamos uma hipótese que foi confirmada com relação as atividades do pedagogo que se configuram como eminentemente administrativas no contexto atual. A partir daqui surgiram então importantes indagações, entre elas, como superar essa limitação e como identificar possibilidades de transformação?

Outra questão que nos incomodava bastante era como realizar um trabalho integrado com os pedagogos apesar da rotina burocrática e da sua lotação isolada em departamentos acadêmicos? Além dessas questões, propomos um Plano de Atividade Pedagógica no sentido de minimizar essa fragmentação do trabalho pedagógico no IFAM – CMC, mas que pode bem servir, também, para outros *campi* do IFAM e de outros IFs.

Ao concluir este trabalho respondemos as três questões com bases nos achados e inferências da nossa aprendizagem durante a viagem. Antes de mais nada, concluímos que não dá para realizar qualquer trabalho, seja ele pedagógico ou não, se eximindo de estudos em bases sólidas científicas, técnicas e filosóficas sobre o nosso objeto de labuta que deve se tornar em luta diária. Não se pode dispensar momentos de estudos e discussões, eles são importantes para explicar a nossa prática. Devemos lutar contra a dicotomia entre teoria e prática. Não se deve privilegiar uma e desprezar a outra, elas devem caminhar juntas. Nós pedagogos temos uma responsabilidade muito grande na escola de promover essa discussão, debates sobre várias questões sobre educação, ensino, didática, aprendizagem etc. Mas devemos fazer isso com responsabilidade e com uma sólida fundamentação teórica e prática.

Em segundo lugar, superar os limites da realidade que se sobrepõe sobre os pedagogos no IFAM – CMC, requerer da equipe uma consciência de classe, de subcultura profissional que não existe como bem disse o P9 e, isso só é adquirido com muita luta e união de todos, com posicionamento claro e definido, que por sua vez, está atrelado às possibilidades por meio dos grupos de estudos e grupo de trabalho. Enxergamos nessas duas atividades, a princípio, as possibilidades de transformação dessa realidade, ou seja, à medida que o grupo for se reunindo para estudos e discussões sistemáticas se fortalecerá e o “cordão de três dobras” não se quebra facilmente. Posteriormente, este grupo poderá propor alternativas como a implantação do setor ou coordenação pedagógica. Mas isso, só o tempo e os processos de enfrentamento contra o modelo vigente, dirá.

O processo de integração, em terceiro lugar, independe de um espaço específico neste momento. Ele será fruto dos objetivos que forem construídos coletivamente pela equipe mediante os encontros de estudos e grupo de trabalho. Contudo, estar no mesmo espaço facilita

muito a integração, mas nem sempre isso significar trabalhar integrado. Trabalhar integrado pressupõe comunicação constante, feedback, uma certa forma de “dar satisfação” ao outro; requer disposição para o compartilhamento e realização de atividades com os mesmos propósitos. Para isso é fundamental que saíamos da nossa “zona de conforto”.

Por fim, o plano de atividades pedagógicas é como diz o pedagogo 3, é um “ponta pé inicial”, é um começo, é uma tentativa de iniciar um processo de mudança. Esse instrumento não tem um fim em si mesmo, pois não terá sentido; ao contrário, ele deve servir como elemento aglutinador do pensar a práxis e para reflexão e organização das atividades pedagógicas. Ele deve provocar encontros pedagógicos e reuniões sistemáticas. Deve fazer valer o direito dos pedagogos, enquanto profissionais da educação, conforme artigo 61 da LDB nº 9394/2006, nova redação dada pela Lei nº 12.014/2009, de ter períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho para não ficar à mercê das demandas administrativas.

Então, ao chegar ao destino esperado sentimos a sensação que poderíamos ter feito de outro jeito, de que ficou faltando algo e de que não foi visto tudo. Mas isso é pedagógico, é apenas mais um aprendizado que nos deixa com o desejo de realizar outras viagens, trilhar outros caminhos, seguir em frente e lutar para realizar o que foi construído coletivamente. Como educadora acredito que esta é a melhor sensação que podemos deixar no educando, aquela que o deixa com vontade de prosseguir e de avançar em busca do sentido de sua própria existência no mundo.

Nessa perspectiva, neste processo investigativo caberia ouvir também os docentes, os discentes, os coordenadores de curso e áreas, os técnico-administrativos, os gestores e a comunidade em geral sobre a percepção que estes tem a respeito do pedagogo e do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica e do processo ensino e aprendizagem no contexto dos IFs, pois identificamos essa limitação da pesquisa decorrente do tempo previsto para o mestrado. Que este trabalho possa despertar a busca por mais respostas e aprofundamento das questões aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O Neoliberalismo e Educação Brasileira: a Qualidade Total em questão. **Revista Educação-UNG-SER**. Guarulhos, SP, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2160>>. Acesso em: 25 set. 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. 9 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v. 2 n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL. Decreto nº 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**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abr. de 1997.

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. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. **Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 252/69. **Estudos pedagógicos superiores**. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006. **Aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 abr. 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005 de 13 de dezembro de 2005. **Aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 mai. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/de 15/5/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1/7/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. In: RAMOS, Marise (org.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Revisão Técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DANILO, Gandin. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/4.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2019

DANILO, Gandin. **Planejamento como prática educativa**. 15 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

DANILO, Gandin. **A prática do planejamento participativo**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2018

FRANÇA, Elicia Thanés Silva Sodré. **A atuação do pedagogo na educação profissional: um Pesquisa-ação sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá**. Dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Soropédica, RJ, 2016. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2017/09/Elicia.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018

FRANCO, Alexandre de Paula. Formação dos Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. p. 101-126. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Aline de Souza; SOUZA, Bruno Silva; SILVA, Elena Bandeira; TROCCOLI, Irene Raguene. Pesquisa-ação: Uma avaliação do uso do método nas dissertações da FGV no triênio 2012-2014. **Revista Administração em Diálogo**. São Paulo, v. 19, n. 3, 2017. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2178-0080.2017v19i3.3329>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. p. 75-100, 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010,

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>> Acesso em: 30 ago. 19.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 30 ago. 19.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, Brasil, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.- dez., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 ago. 19.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/mrlvb/Downloads/212183por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HARMELINE, Daniel; FABRE, Michel; Tradução Vanise Dresch. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 9-45

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. Portaria nº 373-CONSUP-IFAM de 31 de agosto de 2009. Aprova, *Ad Referendum* do Conselho Superior, o **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas** – IFAM. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-373-2009_216424.html>. Acesso em: jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. Resolução nº 2-CONSUP-IFAM de 28 de março de 2011. Dispõe sobre a aprovação do **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas** (IFAM), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/arquivos/regimento-ifam>>. Acesso em: 2 jan.2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. Resolução nº 94-CONSUP-IFAM de 23 de dezembro de 2015. Altera o inteiro teor da Resolução nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, que trata do **Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas** – IFAM. Disponível em: <[file:///C:/Users/mrlvb/Downloads/2015-resolucao-no-94-aprova-a-nova-org-did-do-ifam-3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mrlvb/Downloads/2015-resolucao-no-94-aprova-a-nova-org-did-do-ifam-3%20(1).pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018**. / Manaus: IFAM, 2014. Disponível em:<<http://www2.ifam.edu.br/proreitorias/adminitracao/planejamento/plano-dedesenvolvimentoinstitutional/01PDI20142018250615.pdf/view>>. Acesso em: 2 jan. 2018

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.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, n. 27, p. 5-24. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S141324782004000300002>>. Acesso em: 10 jun. 2019

LIBÂNIO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática.** In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. 2006. Eixo temático:3. Cultura e práticas escolares. Disponível em: <https://needoc.net/doc.html?utm_source=vygotsky-leontiev-davydov-tres-aportes-teoricos-para-a-teoria-historico-cultural-e-suas-contribuicoes-para-a-didatica>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação.** Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 459-468, set.- dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23946>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LÜCK. **Ação Integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em ação:** abordagens qualitativas. 2 ed. [Reimpr.], Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia Carvalho. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2005.

MARZARI, Marilene. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia:** contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov. Jundiaí, SP: Paco Editorial: 2016.

MARTINS, Lígia Marcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de professores. 2015.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade de pedagogia.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação? 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-45.

MEIRINHOS, Manuel. OSÓRIO, António. A Pesquisa-ação como estratégia de investigação em educação. Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Escola Superior de Educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2(2), 2010. Inovação, Investigação em Educação. Disponível em: <univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/download/560/550>. Acesso em: 15 fev. 2019

MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 31 out. 2019

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

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>>. Acesso em: 31 out. 2019.

NETA, Olivia Morais Medeiros; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **RECEI**, v. 2, n. 5, jul. 2016, Mossoró, RN. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1957>>. Acesso em: 4 out. 2017.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 47-83, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da gestão pública**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 09 set.2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Valéria Limonta; SYLVIO, Mara Cristina de. Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i2.5393>>. Acesso em: 31 de out. 2019.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bisbo do. **As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abril. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Andressa Hennig Silva; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://oficinas.incubadora.ufsc.br/index.php/Lucasfranco/article/view/2336>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SILVA, Fabiana. Método de pesquisa-ação como estratégia de ensino, pesquisa e extensão **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 49-59, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, João Roberto de Souza; ASSIS, Silvana Maria Blascovi. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica: clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11203/6930>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SILVA, Cirlande Cabral da; KALHIL, Josefina Barrera. A aprendizagem de genética à luz da Teoria Fundamentada: um ensaio preliminar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n.1, p.125-140, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0125.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade, (Orgs.) **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SINDEUX, Rebeca Baia; BEZERRA, Francisco Wellery Gomes; LOURENÇO, Maria Dulcinea Silva. As políticas Educacionais e a Interface Neoliberal: a educação como um “tesouro a descobrir”. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v.12, N. 41, p. 859-871, 2018. Disponível em:<<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOUZA, Anderson Soares de. **Atribuições profissionais de pedagogos da Fundação Casa/SP: entre o prescrito e as práticas cotidianas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo Biblioteca Depositária: 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1360323#>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SOUZA, Carolina Ribeiro. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. O Trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional**. Natal, RN, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-26.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

TEIXEIRA BARTH, Enise. A Análise de dados na pesquisa científica. importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Brasil, vol. 1, n. 2, julho-dezembro, 2003, p. 177-201. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75210209>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lorende de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.31, n.3, p. 443-466, set/dez/ 2005. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

TUZZO, Simone Antoniaci. BRAGA, Claudomilson Fernadea. O processo de triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.4, n.5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>>. Acesso em 15 dez. 2018

VENTURA, Magda Maria. O Pesquisa-ação como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, 2007, 20(5): 383-386. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/60588929/O-Estudo-de-Caso-Como-Modalidade-de-Pesquisa>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO



CARTA DE ANUÊNCIA (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Eu, Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Mello, Diretora Geral do *Campus* Manaus Centro, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada *As Atribuições do Profissional Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas frente aos Desafios da Educação Profissional e Tecnológica: Identidade e Sentido de Atuação no Campus Manaus Centro* sob responsabilidade da pesquisadora Maria Raimunda Lima Valle, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede no Polo do Instituto Federal do Amazonas no *Campus* Manaus Centro – PROFEPT, sob orientação da Prof^a. Dr^a Soraya Farias Aquino, com o seguinte objetivo:

Propor um plano de trabalho pedagógico visando a atuação sistemática do profissional pedagogo nos departamentos acadêmicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas do *Campus* Manaus Centro com base na prática investigativa, interventiva e colaborativa.

Necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na Diretoria de Ensino da instituição por meio de documentos, de entrevistas e de questionários para os Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais nos Departamentos Acadêmicos.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

Manaus, 12 de abril de 2018

Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Mello
Diretora Geral do CMC

APÊNDICE – B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor/a está sendo convidado(a) a participar como voluntário/a de uma pesquisa de dissertação de mestrado. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos, que manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Este documento visa assegurar seus direitos como participante, ao mesmo tempo que se constitui uma declaração de compromisso da pesquisadora com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas sobre o processo da pesquisa. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com a pesquisador(a). Se preferir, pode levar para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. O(A) senhor(a) tem o direito e a liberdade de não participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo ao/a senhor/a.

A pesquisa tem o seguinte título público: *As atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da Educação Profissional e Tecnológica: identidade e sentido de atuação no Campus Manaus Centro*; e está sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Raimunda Lima Valle**, endereço profissional Av. Sete de Setembro, 1975, Centro, telefone (92) 3621-6700, ramais 6720 e 6735 e-mail: maria.valle@ifam.edu.br, orientada pela Professora Dr^a **Soraya Farias Aquino**, endereço profissional Av. Sete de Setembro, 1975, Centro, telefone (92) 3621-6700, ramal 67, e-mail: soraya.aquino@ifam.edu.br.

A referida pesquisa pretende propor um Plano de Trabalho Pedagógico visando a atuação sistemática dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos departamentos acadêmicos a partir da investigação e análise das atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da Educação Profissional e Tecnológica: identidade e sentido de atuação no *Campus Manaus Centro*. A base teórica deste estudo está situada na linha de pesquisa que trata da Gestão e Organização de espaço pedagógico que visam contribuir diretamente com os processos de ensino, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares que venham possibilitar formação integral e significativa do educando. Este projeto insere-se nos conhecimentos relativos ao macroprojeto que contemplam estudos relacionados à história e memória da EPT local, regional e nacional, contemplando estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros. Desta forma, o/a senhor/a contribuirá para entender a complexidade da gestão e atuação dos

pedagogos e técnicos em assuntos educacionais frente as políticas e concepção da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando a circulação das ideias que influenciam e definem as políticas de uma instituição de ensino.

O estudo prevê a colaboração de doze participantes cuja seleção se deu mediante três critérios: pertencer ao quadro efetivo docente ou de técnico-administrativo do IFAM-CMC; possuir formação inicial em pedagogia; estar em exercício ou ter exercido a função de pedagogo nos departamentos acadêmicos (gerências educacionais) no período de 2008 a 2018 no *Campus* Manaus do IFAM.

Caso esteja de acordo em contribuir com a pesquisa, sua participação ocorrerá pela concessão de uma *entrevista* cujo tópico-guia versará sobre sua: I) trajetória acadêmica e profissional; II) atuação nos departamentos acadêmicos nas dimensões da gestão pedagógica e/ou administrativa no *Campus* Manaus-Centro; III) identidade e sentido profissional; IV) saberes necessários referentes às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e; V) Perspectivas de atuação e definições de atribuições específicas para realização do trabalho pedagógico participativo.

Estão previstos encontros coletivos com os demais profissionais da área com a finalidade proporcionar um ambiente favorável para tratar de assuntos específicos no contexto acadêmico do IFAM/CMC/Departamentos Acadêmicos e Diretoria de Ensino, cuja participação será voluntária, podendo ocorrer entrevistas individuais à critério do entrevistado. Tanto a entrevista coletiva, quanto a entrevista individual, acontecerão em local apropriado de forma que assegure a sua privacidade e a sigilidade, preferencialmente, dentro das dependências físicas da própria instituição de ensino. Com intuito de atender sua disponibilidade de tempo, os dias e horários das entrevistas serão combinados entre o(a) senhor(a) e a pesquisadora. Para assegurar a fidedignidade dos dados, as entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição que terá sua apreciação e validação. Durante a entrevista, visando o seu bem-estar e conforto, serão asseguradas as pausas, as interrupções e/ou a suspensão do processo da entrevista quando solicitado pelo(a) senhor(a) ou pela própria pesquisadora, quando esta perceber manifestação de desconforto quanto a alguma questão da entrevista. O(A) senhor(a), como participante, não é obrigado(a) a responder a qualquer uma das questões da entrevista.

Neste estudo, que trata da As atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da Educação Profissional e Tecnológica: identidade e sentido de atuação no *Campus* Manaus Centro em uma instituição que presta serviço público, os riscos estão relacionados à repercussão, especialmente no âmbito institucional, das informações e opiniões dos participantes e receio de quebra da confidencialidade. Para prevenir esses riscos e visando a proteção de sua imagem, identidade e honra, serão providenciadas as seguintes precauções: escolha de um local privativo para realização das entrevistas; a transcrição do áudio será realizada pela pesquisadora; o método de análise sistematizará as informações por categorias conceituais, ou seja, os dados serão agrupados pelas concepções sobre a temática de estudo; o material coletado será utilizado somente para esta pesquisa e será armazenado em local seguro sob guarda e responsabilidade da pesquisadora; os resultados serão divulgados sem a identificação dos participantes; a veiculação dos resultados se dará por meio da

dissertação de mestrado, de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Um dos benefícios do estudo é propor um plano de trabalho pedagógico visando a atuação sistemática do profissional pedagogo nos departamentos acadêmicos do IFAM-CMC com base na prática investigativa, interventiva e colaborativa a partir da compreensão a atuação do pedagogo no contexto de uma instituição com trajetória institucional voltada prioritariamente à educação profissional. A importância da pesquisa está em compreender os desafios da Educação Profissional e Tecnológica para estes profissionais não docentes, bem como os espaços e formas de formação continuada em serviço buscando suas interlocuções com as demais unidades de ensino do IFAM, assim como entender as articulações entre o global e o local na produção de políticas contribuindo para os processos de gestão pedagógica e administrativa nos institutos federais de Educação Profissional e Tecnológica.

O(A) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá remuneração ou qualquer tipo de recompensa pela participação na pesquisa. Será garantida pela pesquisadora a prestação de assistência quanto aos danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela sua dignidade e integridade física e moral.

É garantido ao/a senhor/a o livre acesso a todas as informações sobre o estudo e em qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, poderá solicitar à pesquisadora esclarecimentos adicionais sobre sua participação por meio dos contatos contidos neste documento.

Este documento contém duas vias iguais, uma pertencente ao/a senhor/a, participante da pesquisa, e outra à pesquisadora. As páginas deste Termo deverão ser rubricadas pelo/a senhor/a e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, telefone:(92) 3305-1181 ramal 2004 ou e-mail: cep.ufam@gmail.com.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

APÊNDICE – C: CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____
_____, residente e domiciliado na _____, portador
da cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____, declaro
ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras sobre as
dúvidas por mim apresentadas a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente
declaro que a pesquisadora esclareceu para mim o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios do estudo
concedendo-me o tempo necessário para que eu refletisse e tomasse minha decisão de livre e
esclarecido. Estou ciente que minha participação é isenta de despesas e que posso acessar os resultados
e esclarecer minhas dúvidas durante toda a pesquisa bem como me foi assegurado o anonimato. Nessas
condições apresentadas, concordo voluntariamente em participar deste estudo e declaro que tenho
ciência que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou
perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Manaus, ___ de _____ de _____.

Participante

MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE
Pesquisadora responsável

APÊNDICE – D: QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA (GOOGLE FORMS)

QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA (GOOGLE FORMS)

Prezado (a) colega,

Minha dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, sob a orientação da Profa. Dr^a Soraya Farias Aquino, tem como objetivo geral compreender a atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica a partir de sua atuação no IFAM/CMC. Como instrumento de coleta de dados, este questionário tem a finalidade de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa e realizar o diagnóstico referente ao problema que pretendo investigar. Por escolher o percurso da pesquisa-ação, sua colaboração é muito importante. Nesse sentido, solicito que responda as seguintes perguntas:

Atenção: A palavra pedagogo contida nas questões é direcionada aos pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes que possuem formação pedagógica e atuam nessa função nos departamentos acadêmicos e demais setores no IFAM/CMC.

*Obrigatório

Qual a sua idade? *

Entre 20 e 30 anos
Entre 30 e 40 anos
Entre 40 e 50 Anos
Mais de 50 anos

Qual o seu nível de escolaridade? *

Graduação
Especialização
Mestrado
Doutorado

Qual o curso de graduação que você é diplomado?

Sua resposta

Qual o ano de sua admissão no IFAM? *

Sua resposta

Qual o cargo que você ocupa no IFAM/CMC? *

Pedagogo
Técnico em Assuntos Educacionais
Docente

O IFAM possui um documento institucional onde estão relacionadas as atividades referentes ao seu cargo? *

SIM
NÃO
DESCONHEÇO

Ao ingressar no IFAM/CMC você recebeu algum tipo de formação / capacitação sobre Educação Profissional e Tecnológica? *

SIM
NÃO

Quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica? (Incluindo outras instituições de Ensino Profissional) *

Sua resposta

Em relação a questão anterior, quais os níveis e modalidades de ensino que você mais atuou ou atua na Educação Profissional e Tecnológica? (Pode ser marcada mais de uma opção) *

Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Qualificação Profissional
 Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado
 Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado - EJA
 Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequente / Concomitante
 Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequente / Concomitante em EaD (e-Tec/Pronatec e outros)
 Cursos de Graduação (Licenciaturas, Bacharelados e Tecnologia)
 Cursos de Graduação em EaD (UAB e outros)
 Cursos de Pós-Graduação
 Cursos de Pós-Graduação em EAD (UAB e outros)
 Outro:

Durante o Curso de Graduação você recebeu aporte teórico sobre Educação Profissional e Tecnológica?

Sim
Não
Outro:

Com relação a questão anterior, qual o impacto que esse fato teve na sua atuação como pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica? *

Sua resposta

Você já atuou como docente? *

SIM
NÃO

Com relação a questão anterior, esse fato influenciou de alguma forma sua atuação como pedagogo? Por quê? *

Sua resposta



Quais atividades você desenvolve no departamento acadêmico/setor no IFAM/CMC? *

Sua resposta




Quais dificuldades você encontra no desenvolvimento de suas atividades no IFAM/CMC? *

Sua resposta



Qual é a sua percepção sobre a atuação do pedagogo no IFAM/CMC? *

Sua resposta



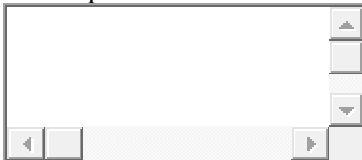
O que você entende por Educação Profissional e Tecnológica? *

Sua resposta



Na sua concepção, quais são as contribuições do trabalho do pedagogo nos Institutos Federais? *

Sua resposta



APÊNDICE – E: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 1 RODA DE CONVERSA



Ministério da Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
 Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
 Campus Manaus Centro
 Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

Prezado(a) colega,

Minha dissertação de mestrado tem como um dos objetivos específicos, elaborar de forma coletiva, um PLANO DE ATIVIDADE que contemple ações oriundas de um planejamento reflexivo e colaborativo com os pedagogos como proposta de atuação integrada da equipe pedagógica do IFAM/CMC frente aos desafios da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, além do questionário, foi previsto os encontros para as realizações das entrevistas coletivas. Neste sentido, apresentamos um **roteiro da entrevista** a partir de questões problematizadoras com base nas experiências vividas pelos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Reitero que o percurso escolhido é o da pesquisa-ação, logo sua participação é de suma importância e reafirmamos que serão seguidos todos os protocolos do Comitê de Ética – Plataforma Brasil. Assim sendo, solicito que responda:

1. Diga o seu nome completo, o setor onde está lotado, o tempo de serviço no IFAM/CMC, e como foi sua trajetória formativa e quais suas expectativas profissionais.

2. Considerando a gestão acadêmica, própria de cada setor, relate como funciona a rotina de trabalho do local onde está lotado e de que forma você desenvolve as atividades inerentes a sua formação pedagógica?

3. As atividades pedagógicas que você realiza no setor seguem algum tipo de planejamento? Qual? E como é desenvolvido?

4. Na sua experiência, quais as maiores dificuldades que a equipe pedagógica tem para realizações de intervenções pedagógicas com base num planejamento, que contemple execução e avaliação de ações sistemáticas e integradas no IFAM/CMC? Por quê?

5. Você acredita que é possível para a equipe pedagógica do IFAM/CMC seguir um Plano de Atividades, construído a partir da participação coletiva, colaborativa e interativa dos sujeitos, independentemente das dificuldades, da rotina burocrática pré-estabelecida pela prática e da cultura institucional. De que maneira?

Obrigada!

APÊNDICE – F: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 2 RODA DE CONVERSA



Ministério da Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
 Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
 Campus Manaus Centro
 Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

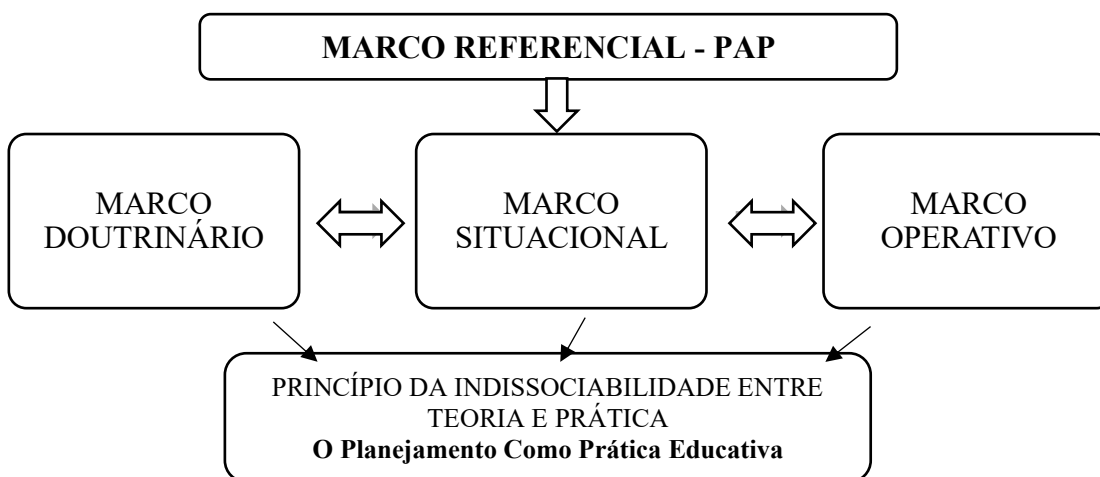
Prezado(a) colega,

Como parte do processo de construção coletiva de um PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICO visando a unidade de ações da equipe pedagógica do IFAM/CMC, o nosso segundo encontro tem como objetivo a elaboração do mesmo a partir da realidade posta, conhecida e compartilhada que realizamos mediante diagnóstico situacional no primeiro encontro. Para tanto, propomos um roteiro de trabalho a ser discutido e definido pelo grupo.

Para reflexão:

Que Deus nos dê forças para mudar as coisas que podem ser mudadas; serenidade para aceitar as coisas que não podem mudar; e sabedoria para perceber a diferença. Mas Deus no dá, sobretudo, coragem para não desistir daquilo que pensamos estar certos... Chester W, Nimitiz (apud GANDIN, p.11, 2005)

1. Uma Proposta – Um Desenho, Um Percurso



2. Uma Estrutura – Um Projeto, Um Modelo

- 2.1 A Ação (Nome do Projeto);
- 2.2 Justificativa;
- 2.3 Objetivo Geral;
- 2.4 Objetivos Específicos;
- 2.5 Atividades, Ações;
- 2.6 Participantes (envolvidos);
- 2.7 Período (tempo – prazo);
- 2.8 Recursos (estrutura, materiais)
- 2.9 Fonte de Financiamento;
- 2.10 Resultados
- 2.11 Avaliação
- 2.12 Relatório

3. Possíveis Temáticas (situação, problema)

- 3.1 Formação continuada de pedagogos, professores, cursos, fórum, etc.;
- 3.2 Grupo de Estudo e Pesquisa (produção de texto, estatísticas, artigos, fórum, etc.);
- 3.3 Núcleo de desenvolvimento da cidadania (Reflexão sobre direitos e deveres dos alunos, eleição de representantes e professores conselheiros, capacitação para professores conselheiros, treinamento sobre liderança, posse e reuniões de acompanhamento com representantes etc.);
- 3.4 Reforço, monitoria, dependência (calendário, horário, formação de turmas etc.);
- 3.5 Apoio, permanência dos discentes (rendimento escolar, participação da família)
- 3.6 Planejamento de Ensino
- 3.7 Conselhos de Classe,
- 3.8 Treinamento Didático-pedagógico em serviço para docentes recém-admitidos;
- 3.9 Integração Escola e Família;
- 3.10 Orientação aos discentes sobre metodologia de estudo;
- 3.11 Acompanhamento Didático-pedagógico;
- 3.12 Análise curricular, Planos de Curso etc.);
- 3.13 Produção de pareceres, documentos institucionais;
- 3.14 Supervisão de estágio em Pedagogia;
- 3.15 Combate as drogas, exploração sexual, doenças sexualmente transmissíveis
- 3.16 Recepção de alunos e Professores;
- 3.17 Reuniões de pais e mestres.
- 3.18 Outras

4. Processo decisório sobre a temática escolhida para experimentação

Obrigada!

APÊNDICE – G: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 3 RODA DE CONVERSA



Ministério da Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
 Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
 Campus Manaus Centro
 Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

Prezado(a) colega,

Como parte do processo de construção coletiva de um PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICO visando a unidade de ações da equipe pedagógica do IFAM/CMC, o nosso terceiro encontro tem como objetivo estudar a concepção e as diretrizes dos Institutos federais, sua criação, as bases legais, institucionalidade, proposta curricular e outras características, fatores e contexto com a finalidade de compreender e refletir a prática, perspectivas e avanços. Para tanto foi enviado via e-mail para cada participante, o livreto sobre a concepção e diretrizes dos Institutos federais encontrado no endereço eletrônico <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>. Segue o nosso roteiro de estudo:

1. Apresentação das bases legais e conceituais (Pedagogo 7);
2. Estudo Dirigido:
 - 2.1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
 - 2.2. Educação Profissional e Tecnológica em Perspectiva Histórica;
 - 2.3. Os Institutos Federais: sua institucionalidade;
 - a) Da dimensão simbólica da nova institucionalidade;
 - b) Os institutos federais como política pública;
 - c) Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os institutos federais;
 - d) Dos institutos federais enquanto rede social;
 - e) Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos institutos federais;
 - f) 2.3.6 Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos institutos federais;
 - g) 2.3.7 Considerações finais.
 - 2.4. Textos complementares;
 - 2.5. Planejamento para o último encontro de avaliação das atividades.

Observações:

Obrigada!

APÊNDICE – H: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 4 RODA DE CONVERSA



Ministério da Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
 Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
 Campus Manaus Centro
 Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROTEIRO DE ENTREVISTA 4

Prezado(a) colega,

Como parte integrante da pesquisa ação, a avaliação do processo de construção coletiva do PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA visando a unidade de ações da equipe pedagógica do IFAM/CMC, se torna indispensável. Por conseguinte, nosso 4º encontro se destina a avaliar todas as etapas que foram realizadas de forma participativa e colaborativa, isto é, a entrevista coletiva, o planejamento das atividades, a escolha e decisão da ação, o planejamento da ação, a execução e, por fim, a avaliação de todo o processo. Nessa perspectiva, trazemos para reflexão as considerações de Tripp (2005) em seu texto sobre Pesquisa-ação: uma introdução metodológica,

[...] • todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação; • todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsabilmente; • todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática; • todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas idéias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas; • todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência. (Tripp, 1996). Quando fizermos melhor todas essas cinco coisas, realizaremos verdadeiras melhoras em nossa prática profissional e aprenderemos muito mais a respeito dela. (TRIPP, 2005, p. 462)

Com base na proposta de Produto Educacional, o Plano de Atividade Pedagógica, responda:

1. O que significou para você participar desse projeto de pesquisa e de que forma ele contribuiu para reflexão da sua práxis pedagógica?

2. Como você avalia os encontros de diagnóstico, planejamento e da realização do grupo de estudo?

3. De que forma pode ser possível o Plano Integrado das Atividades Pedagógicas no IFAM/CMC?

Referência

TRIPP, Davi. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lorende de Oliveira. Educação e Pesquisa. São Paulo. V.31, n.3, p.443-466, set/dez/ 2005. Disponível em <http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em 24/05/2019.

Obrigada!