CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS *CAMPUS* DIVINÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WILSON AFONSO VILELA

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Divinópolis/MG

Dezembro/2021

WILSON AFONSO VILELA

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Prof.ª. Dra. Sabina Maura Silva

Divinópolis/MG

Dezembro/2021

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

Vilela, Wilson Afonso
V699p O papel da coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades para uma formação humana integral / Wilson Afonso Vilela. -- Divinópolis, 2021.
147f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Sabina Maura Silva.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2021.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Ensino Médio. 3. Ensino Técnico. 4. Integração Curricular. I. Silva, Sabina Maura. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 37.013 + 377

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS *CAMPUS* DIVINÓPOLIS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WILSON AFONSO VILELA

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 03 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª. Dra. Sabina Maura Silva - Orientadora

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Prof.ª. Dra. Maria Adélia da Costa

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS *CAMPUS* DIVINÓPOLIS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WILSON AFONSO VILELA

CARTILHA
GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

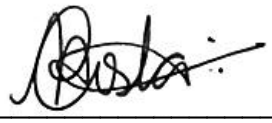
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 03 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

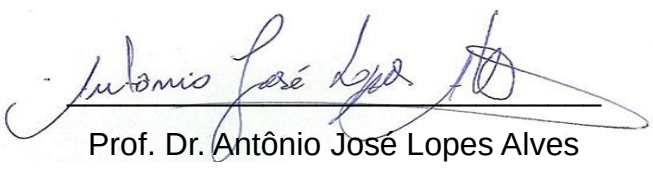
Prof.ª. Dra. Sabina Maura Silva - Orientadora

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG



Prof.ª. Dra. Maria Adélia da Costa

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG



Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por ter me sustentado nesta caminhada, me dando força e me conduzindo em todos os momentos difíceis.

À Prof.ª. Dra. Sabina Maura Silva, pela orientação, competência, profissionalismo, dedicação e por ter me direcionado para que este trabalho se concretizasse. Tenho certeza de que não chegaria ao final sem o seu apoio.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves e Prof.ª Dra. Maria Adélia da Costa. Agradeço por todas as contribuições.

Aos professores do mestrado PROFEPT/CEFET – MG, por todo acolhimento e conhecimento compartilhado.

Aos colegas mestrandos da minha turma, pela união, amizade, apoio.

À pedagoga Ana Paula do CEFET – MG, campus Divinópolis, por todo incentivo e colaboração para que esta pesquisa acontecesse.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

O que precisa nascer
tem sua raiz em chão de casa velha.
À sua necessidade o piso cede,
estalam rachaduras nas paredes
os caixões de janela se desprendem.
(Adélia Prado, 2011)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a coordenação pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM na forma integrada. O problema de investigação que orienta a pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: qual é o papel a ser desempenhado pela coordenação pedagógica no processo de integração curricular? A finalidade deste estudo é subsidiar a prática dos pedagogos/técnicos administrativos em educação - TAE que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo-lhes material de apoio que propicie a articulação do trabalho da equipe, visando a efetivação do currículo integrado. O campo empírico da pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. A fundamentação teórica baseou-se na discussão feita por autores da área acerca dos aspectos históricos e legais da supervisão escolar, na atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, com foco na importância desse profissional para o trabalho escolar, no currículo integrado. O percurso metodológico constitui-se de uma revisão bibliográfica e análise documental, de abordagem qualitativa e descritiva, bem como de uma pesquisa de campo, realizada a partir da aplicação de questionários e entrevistas no contexto do CEFET-MG, com vistas a identificar os desafios e possibilidades do trabalho dos pedagogos/TAEs para a integração curricular, resultando, assim, na construção do produto educacional em formato de cartilha, intitulada *Gestão Pedagógica Integrada na EPT.* Os resultados nos mostram que o trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE é considerado relevante pelos sujeitos da pesquisa e que a formação continuada dos profissionais é um dos principais caminhos possíveis para a promoção da integração curricular. Os resultados ainda nos apontam recursos pedagógicos que podem oferecer a integração curricular na EPTNM do CEFET-MG, com destaque para a formação continuada em serviço. Para isso, elaboramos a Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPTNM*, produto educacional da pesquisa, construído em formato textual, o qual traz orientações essenciais para legitimação do trabalho do pedagogo/TAE no CEFET – MG, tendo em vista à integração curricular.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Ensino Médio e Técnico. Integração Curricular.

ABSTRACT

The present work has as its object of study the pedagogical coordination in High School Technical Professional Education – EPTNM in an integrated way. The research problem that guides the research is summarized in the following question: what is the role to be played by the pedagogical coordination in the curricular integration process? The purpose of this study is to support the practice of pedagogues/administrative technicians in education - TAE who work in Professional and Technological Education, offering them support material that promotes the articulation of team work, aiming at the realization of the integrated curriculum. The empirical field of research was the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais – CEFET-MG. The theoretical foundation was based on the discussion made by authors in the area about the historical and legal aspects of school supervision, in the role of the pedagogical coordinator in the school context, with a focus on the importance of this professional for school work, in the integrated curriculum. The methodological path consists of a literature review and document analysis, with a qualitative and descriptive approach, as well as a field research, carried out from the application of questionnaires and interviews in the context of CEFET-MG, in order to identify the challenges and possibilities of the work of pedagogues/TAEs for curriculum integration, thus resulting in the construction of the educational product in booklet format, entitled Integrated Pedagogical Management at EPT. The results show us that the work developed by the pedagogue/TAE is considered relevant by the research subjects, that the continuing education of professionals is one of the main possible ways to promote curricular integration. The results also point us to pedagogical resources that can offer curriculum integration in the EPTNM of CEFET-MG, with emphasis on in-service continuing education. For this, we developed the Integrated Pedagogical Management Booklet at EPTNM, an educational research product, built in a textual format, which provides essential guidelines for legitimizing the work of the pedagogue/TAE at CEFET – MG, with a view to curricular integration.

Keywords: Pedagogical Coordination. High School and Technical. Curriculum Integration.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por instituição 83

Gráfico 2 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre o conceito de currículo integrado e suas subcategorias dos questionários 89

Gráfico 3 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar dos questionários 95

Gráfico 4 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar e suas subcategorias dos questionários 98

Gráfico 5 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre Avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários 103

Gráfico 6 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre as relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários 107

Gráfico 7 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no contexto educacional CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários..... 113

Gráfico 8 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre os Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG e suas subcategorias dos questionários..... 119

Gráfico 9 – Distribuição do percentual das indicações das repostas da avaliação do produto educacional - questão 01 131

Gráfico 10 – Distribuição do percentual das indicações das repostas da avaliação do produto educacional - questão 02.....132

Gráfico 11 – Distribuição do percentual das indicações das repostas da avaliação do produto educacional - questão 03 132

Gráfico 12 – Distribuição do percentual das indicações das repostas da avaliação do produto educacional - questão 04 133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição quantitativa dos sujeitos da pesquisa – questionários 83

Tabela 2 – Sexo dos respondentes do questionário.....84

Tabela 3 – Formação profissional.....84

Tabela 4 – Tempo de atuação no cargo.....85

Tabela 5 – Formação e tempo de atuação no cargo dos sujeitos entrevistados 85

Tabela 6 – Indicação das unidades de registro da categoria conceito de currículo integrado e suas subcategorias.....88

Tabela 7 – Indicação das unidades de registro da categoria a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar e suas subcategorias.....96

Tabela 8 – Indicação das unidades de registro da categoria a avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG.....101

Tabela 9 – Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional CEFET/MG.....106

Tabela 10– Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular . 111

Tabela 11 – Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG..... 117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões curriculares 40

Quadro 2 – Níveis ou fases na objetivação do significado de currículo 41

Quadro 3 – Acepções da integração curricular vertical 47

Quadro 4 – Vias de Integração Curricular 48

Quadro 5 – Perspectivas e desafios para a dinamização do trabalho da Equipe pedagógica no âmbito dos Institutos federais 63

Quadro 6 – Obstáculos vivenciado pelo Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG.....68

Quadro 7 – Possibilidades de atuação do pedagogo TAE do IFG 69

Quadro 8 – Descrição das atividades típicas dos cargos Pedagogos e TAEs 77

Quadro 9 – Categorias e subcategorias do questionário e entrevista 87

Quadro 10 – Avaliação do produto – Questão 05 – Elogios e sugestões para readequação da Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT.....133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPD – Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CP – Coordenação Pedagógica

DAAE – Departamento de Apoio às Atividades de Ensino

DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio

DE – II – Departamento de Ensino de II Grau

DEFID – Departamento de Educação Física e Desportos

DES – Departamento de Ensino Superior

DEPT – Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica

DIRGRAD – Diretoria de Graduação

DPPG – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETEP – Equipe Técnico- Pedagógica

IF – Instituto Federal

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NAE – Núcleo de Apoio ao Ensino

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Produto Educacional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SOE – Seção de Supervisão Pedagógica

SSP – Seção de Supervisão Pedagógica

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 23
1. 1 Da supervisão à coordenação pedagógica: síntese histórica 23
1.2 A coordenação pedagógica no contexto educacional 33
2 CURRÍCULO INTEGRADO 39
2.1 Currículo integrado: concepções 39
2.2 O projeto curricular integrado 45
2.3 Currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio 51
3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS E ÀS POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR 62
3.1 O trabalho do pedagogo/TAE em Institutos Federais: considerações e reflexões 62
3.2 A coordenação pedagógica no contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG 70
3.3 Organização e gestão pedagógica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG: desafios e possibilidades de atuação do pedagogo/TAE 71
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 79
4.1 A pesquisa de campo no CEFET – MG 79
4.2 Campo empírico e sujeitos da pesquisa 82
4.3 As categorias de análises 86
5 PRODUTO EDUCACIONAL: CARTILHA GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT 127
CONSIDERAÇÕES FINAIS 135
REFERÊNCIAS 140
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA 146
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA 147
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 148
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL 149

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica exerce um papel de grande importância para os processos de ensino e de aprendizagem. Sabemos que ela atua como mediadora entre currículo, alunos e professores, além de ser fundamental na articulação do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores. Seu trabalho deve articular todos os atores do processo educacional - professores, diretores, alunos, família/responsáveis pelos alunos, pois atua como uma peça fundamental para o engajamento da equipe de trabalho com a intencionalidade de oferecer uma educação de qualidade. Nesse contexto, a coordenação pedagógica deve atuar tendo em vista a sua importância para o alcance dos objetivos e finalidades propostos de acordo com a etapa de escolaridade na qual atua.

No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, na forma integrada, o primeiro sentido que se atribui à integração, 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. (MEC, DOCUMENTO BASE DA EPTNM, 2007, p. 40).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objeto de estudo a coordenação pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada. O problema de investigação que orientou a pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: qual é o papel a ser desempenhado pela coordenação pedagógica no processo de integração curricular?

O campo empírico da pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, na EPTNM na forma integrada, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos, os coordenadores de cursos e os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A finalidade deste estudo é subsidiar a prática dos pedagogos/técnicos administrativos em educação (TAE) que atuam na Educação Profissional e

Tecnológica, oferecendo-lhes material de apoio que propicie a articulação do trabalho da equipe, visando a efetivação do currículo integrado.

A escolha de um caminho adequado para desenvolver uma pesquisa é primordial para que os objetivos sejam alcançados. Na pesquisa científica, o percurso metodológico é entendido como uma das partes mais importantes, dado que existem diferentes caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa e uma escolha equivocada pode contribuir para o esvaziamento de dados e em consequência o insucesso dos objetivos projetados.

Do ponto de vista de sua natureza, essa pesquisa pode ser classificada em uma pesquisa aplicada. Segundo Prodanovi e Freitas (2013, p. 51), “pesquisa aplicada: objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. A escolha justifica-se pelo fato de que o Mestrado Profissional em EPT exige que as pesquisas resultem em contribuições práticas para a melhoria de problemáticas locais, a partir da elaboração de produtos educacionais, de aplicabilidade imediata.

Do ponto de vista de seus objetivos, pode se dizer que essa pesquisa tem caráter descritivo e exploratório. Para Prodanovi e Freitas:

> Pesquisa descritiva: quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Assume, em geral, a forma de levantamento.
>
> A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão (PRODANOVI e FREITAS, 2013, p. 51-52).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, essa pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, que conforme Prodanovi e Freitas:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOVI e FREITAS, 2013, p. 59).

Considerando as especificidades da pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, ela pode ser classificada como qualitativa. Segundo Prodanovi e Freitas, na pesquisa qualitativa:

> Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOVI; FREITAS, 2013, p. 70).

A pesquisa teve como objetivos específicos: conceituar currículo integrado na EPTNM; explicitar a importância da coordenação pedagógica no trabalho escolar; investigar como se estabelecem as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores; investigar os recursos pedagógicos que ofereçam a integração curricular na EPTNM; e elaborar produto que articule o trabalho da equipe educacional, a fim de propiciar a integração curricular.

O percurso metodológico constituiu-se de uma revisão bibliográfica e análise documental de abordagem qualitativa e descritiva. Para tanto, a fundamentação teórica da pesquisa baseou-se na discussão de autores da área, acerca dos aspectos históricos e legais da supervisão escolar; da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, com foco na importância desse profissional para o trabalho escolar, do currículo integrado. Na análise documental utilizamos resoluções, relatório, ofício circular, dentre outros.

Realizamos, também, uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos os pedagogos/TAEs do CEFET-MG, com vistas a identificar os desafios e possibilidades para a integração curricular. Assim, procedemos a aplicação de questionários e entrevistas, com o intuito de obter dados significativos, os quais nortearam as discussões acerca do trabalho desenvolvido pelos Pedagogos/TAEs no cenário do CEFET - MG. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração da Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT*, produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa supracitada.

Desse modo, o trabalho foi organizado em cinco capítulos: os três primeiros

direcionados à fundamentação teórica; o quarto apresenta a descrição e análise dos dados da pesquisa de campo; e o quinto é dedicado à apresentação do processo de construção do produto educacional.

No primeiro capítulo, a discussão teórica apresenta os aspectos históricos e legais da supervisão pedagógica, e analisa a importância da coordenação pedagógica no contexto educacional. A fundamentação teórica dos aspectos históricos e legais da supervisão pedagógica baseou-se nos estudos de Alonso (2000), Alves e Duarte (2012), Anjos (1988), Lima (2013), Medina (2002), Santos (2012), Saviani (1993), (2000), Vasconcellos (2002), (2007), entre outros.

Destacamos, numa síntese histórica da supervisão pedagógica, as identidades que esse profissional adquiriu até se chegar às características que lhes são atribuídas no contexto atual, referendadas pelos instrumentos normativos em vigor. Já as reflexões acerca da coordenação pedagógica no contexto educacional apoiaram-se nos estudos de Alarcão (2013), Alonso (2000), Ferreira (2000), Libâneo (2004), (2006), Lima (2013), Medina (2002), Orsolon (2012), Placco, Almeida e Souza (2011), Przybylski (1991) e Rangel (1988), (1997), (2000), (2013). A reflexão sobre a coordenação pedagógica no contexto educacional possibilitou identificar a importância do seu papel no desenvolvimento do trabalho escolar.

No segundo capítulo, fazemos uma abordagem sobre as concepções de currículo integrado, o projeto curricular integrado e currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para tanto, buscamos os aportes teóricos necessários para conduzir as reflexões nos estudos de Bernstein (1996), Ciavatta (2005), (2014), Costa (2011), Costa e Coutinho (2018), Freire (2015), Goodson (1997), Macedo et al. (2008), (2011), Machado (2008), Moraes e Küller (2016), Moura (2012), Moura e Lima Filho (2017), Pacheco, E. (2011), Pacheco J. A. (2000), (2005), Ramos (2005), (2014), Sacristán (2000) e Santomé (1998). Também, nos apoiamos em documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/96, Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil (MEC/SAE, 2008), Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ainda, nas dissertações de Herbig (2018) e de Oliveira (2018). Dessa forma, foi possível compreender o conceito de currículo e de currículo Integrado na EPT, bem como identificar os entraves que impedem a

integração curricular no Ensino Médio Integrado, e ainda identificar alguns caminhos possíveis que favoreçam a integração curricular entre Ensino Médio e Ensino Técnico.

No terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre o trabalho do pedagogo/TAE no contexto da EPT, tomando como referência o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, bem como procuramos elencar os desafios e possibilidades para que esse profissional contribua, por meio de sua atuação, com a integração curricular. Primeiramente, apresentamos uma reflexão acerca do trabalho dos pedagogos/TAEs em Institutos Federais – IFs, por meio de análises de pesquisas que abordam o trabalho desses profissionais na RFEPCT. Em seguida, discorremos sobre a organização e gestão pedagógica por meio de uma contextualização histórica, descrevendo os principais desafios enfrentados pelas coordenações pedagógicas do CEFET – MG, bem como as principais mudanças que ocorreram no período de 1970 a 2021. Como fundamentação teórica, apoiamos nos trabalhos de Coutinho (2016), Pontes (2016), Sant Ana (2019) e Silva (2001). Também, nos documentos legais: Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do MEC, Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica no CEFET – MG/Portaria DIR – 388/16, entre outros. A análise realizada neste capítulo nos propiciou uma compreensão ampla sobre a gestão pedagógica dos Institutos Federais, e de forma mais específica, do CEFET – MG. Assim, possibilitou construir uma discussão teórica consistente para posterior articulação com a pesquisa de campo.

O quarto capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, no qual descrevemos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados. Apresentamos os sujeitos da pesquisa e a descrição dos dados da pesquisa de campo, coletados por meio da aplicação de um questionário eletrônico, junto aos Pedagogos/TAEs do CEFET – MG, aos professores e coordenadores de cursos que atuam no Ensino Médio Integrado do campus Divinópolis – MG, e de entrevistas, realizadas com dois pedagogos também lotados no campus Divinópolis - MG. A análise dos resultados foi correlacionada com os estudos teóricos realizados. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida pela natureza teórica para se justificar a práxis, construindo-se, assim, no decorrer das discussões, para além da reflexão, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, a relação teoria e prática.

O quinto e último capítulo é dedicado ao Produto Educacional – PE resultante do estudo em questão, o qual descreve a justificativa, o processo de elaboração, bem como a aplicação e avaliação do produto. A pesquisa resultou na construção da Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT*, um material textual de orientação didático-pedagógica, produzido com a finalidade de apresentar à RFEPCT e sua equipe pedagógica um documento orientador da prática da gestão pedagógica numa perspectiva de integração curricular na EPTNM na forma integrada.

Assim, verificada a aplicabilidade da Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT*, após sua aplicação junto aos pedagogos/TAEs e docentes do CEFET – MG, consideramos que esta pesquisa, bem como o PE elaborado, são relevantes, pois poderão contribuir para a qualificação da gestão das práticas pedagógicas na EPTNM na forma integrada.

Esperamos com a pesquisa aqui realizada, apresentar elementos para a discussão sobre a gestão pedagógica no cenário da RFEPCT, visando, por meio da reflexão do papel da coordenação pedagógica, ir além de um trabalho desintegrado, administrativo, burocrático, em direção à ação mediadora, integradora, formadora, etc., contribuindo, assim, com a atuação dos pedagogos/TAEs na gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da integração curricular.

1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. 1 Da supervisão à coordenação pedagógica: síntese histórica

Ao se propor desenvolver um estudo sobre a coordenação pedagógica, torna-se imprescindível revisitar a história e entender o contexto em que se deu o exercício desta função ao longo dos anos. Considerar o passado é importante, pois por meio desta análise pode-se refletir e compreender o presente. Contextualizar historicamente um tema não é uma tarefa fácil, porém necessária, porque, conforme afirma Chauí (1981, p.11), “uma ideia não pode desvincular-se da realidade histórica e social que a produziu.”

Com o desenvolvimento do processo de industrialização, a partir do século XVIII, desenvolve-se a atividade de supervisão, com o objetivo de melhorar quantitativa e qualitativamente a produção. Conforme Lima (2013),

> A supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização (SOUZA, 1974 apud LIMA, 2013, p. 69).

Lima (2013), recorre a Niles e Lovell (1975), para esclarecer que a supervisão, durante o século XVIII e princípio do século XIX, manteve-se na perspectiva de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. A autora aponta que, até 1875, a supervisão estava direcionada essencialmente à verificação do trabalho docente. E prossegue, esclarecendo que

> No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamentos bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino (LIMA, 2013, p. 70).

A supervisão pedagógica é assumida no âmbito educacional, conforme aponta Lima (2013), no começo do século XX, quando se verificou a utilização dos conhecimentos científicos para a melhoria do ensino e para medida dos resultados de aprendizagens dos alunos.

Entre 1925 e 1930, há influência das ciências comportamentais na supervisão

educacional, percebendo-se uma grande tendência de se introduzir princípios democráticos nas organizações escolares. Assim, confere-se ao supervisor o papel de líder democrático, que assume a liderança do esforço colaborativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões (LIMA, 2013).

No Brasil, o primeiro registro legal sobre a atuação do supervisor escolar ocorreu em 1931 com a Reforma Francisco Campos, primeira reforma educacional de caráter nacional que, pelo Decreto de Lei 19. 890 de 18 de 18/04/1931, entre outras especificações, concebia a supervisão de forma diferente da qual se processava o acompanhamento educacional até o momento. Substitui-se o caráter fiscalizador pelo supervisor (LIMA, 2013). A partir de então, os profissionais passaram a ser chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, observando e orientando quanto a execução das normas prescritas pelos órgãos superiores, tendo a inspeção como função básica na gestão do trabalho escolar (ANJOS, 1988).

No âmbito da Reforma Francisco Campos, as tarefas atribuídas ao inspetor escolar, de acordo com Saviani (2000, p. 29), reduziam-se, na prática, “aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar”.

Conforme Lima (2013), em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio do Decreto-Lei 4.244 de 9/04/1942, a orientação pedagógica é acrescentada aos aspectos administrativos e de inspeção. O artigo 75, parágrafo 1º do referido decreto prescrevia que “A inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. De acordo com o referido Decreto-Lei, o trabalho do inspetor escolar consistia na execução de tarefas administrativas, devendo assegurar a ordem e eficiência das instituições escolares, além de oferecer orientações à gestão do trabalho pedagógico.

Em 1953, pelo Decreto - Lei 34.638 de 14/11/1953, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário, visando a melhoria da qualidade do ensino por meio de treinamento de recursos humanos, “oferendo aos inspetores da época subsídios para a formação e a fundamentação de seu trabalho nas escolas, enfatizando, sempre o caráter pedagógico de sua área” (LIMA, 2013, p. 70).

Também na década de 1950, segundo Lima (2013, p. 71), resultante da política de aliança entre Brasil e Estados Unidos no cenário da educação brasileira, a inspeção escolar foi modernizada “com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social”. Ainda nas palavras de Lima:

> Essa supervisão se inicia no Brasil mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O PABAEE expandiu-se no Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitaram o reformismo educacional (LIMA, 2013, p. 71).

O Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE) treinava os educadores brasileiros a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação de caráter tecnicista, conforme os modelos norte-americanos. Na pedagogia tecnicista, segundo Saviani:

> O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1993, p. 24).

O PABAEE tinha como prioridades formar os professores do ensino normal, elaborar materiais didáticos e enviar aos Estados Unidos professores de ensino normal e elementar para realizar curso de aperfeiçoamento (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Os materiais didáticos elaborados pelos profissionais do programa eram utilizados para especialização e aprimoramento dos docentes da época.

Os técnicos do PABAEE admitiam, de início, que apenas a formação de professores, por meio dos cursos Normais, era suficiente para a execução das práticas impostas pelo programa. Porém, posteriormente, eles perceberam que a

qualificação do supervisor escolar, que se fundamentava em concepções tecnicistas, ofereceria maior eficiência para a execução das ações do programa, visto que esses profissionais poderiam, em sua atuação, influenciar diretamente nos conteúdos que seriam ensinados, nas práticas pedagógicas e nos métodos de avaliação utilizados pelos docentes (PAIVA; PAIXÃO, 1997).

Dentro dessa perspectiva, o supervisor escolar desempenhava um papel de multiplicador e inspecionava a execução das ideias impostas pelo programa. Esse profissional era considerado imprescindível para mediar a gestão do processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Assim, o PABAEE influenciou a educação brasileira e a função do supervisor escolar em todo o país.

Lima (2013) aponta que o PABAEE exporta à educação brasileira uma ideologia capitalista junto às novas gerações, e passa aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda oferecida pelos Estados Unidos. Segundo Lima:

> A ação norte-americana no Brasil, estendida ao campo educacional por intermédio do PABAEE, ocupa todas as brechas possíveis para a disseminação da ideologia capitalista, promovendo cursos, encontros, produzindo vários tipos de material didático, difundindo obras da literatura americana, concedendo bolsas de estudos e custeando excursões para bolsistas aos Estados Unidos (LIMA, 2013, p. 73).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61, conforme Lima (2013), os governos estaduais e municipais ficaram responsáveis por assumir os encargos de organização e efetivação dos serviços educacionais; ao governo federal coube a definição de metas a serem alcançadas e ação supletiva às deficiências regionais, por meio de recurso financeiro e assistência técnica. Assim, essa lei previa setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de se concretizar as políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino.

A partir dos anos 60, a ação supervisora voltou-se para o currículo. O país passou por radicais mudanças que afetaram a educação. A política de governo posterior a 1964 tornou a educação expressamente assunto de interesse econômico e de segurança nacional. Nesse sentido, a supervisão escolar passou a exercer, nos sistemas educacionais, a função de controlar a qualidade do ensino e de criar

condições que promovessem sua real melhoria (LIMA, 2013).

No final da década de 60, segundo Saviani (2000), após o golpe militar de 1964, buscou-se adequar a educação à nova situação por meio de reformas do ensino. Assim, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia. Para Saviani

> É com esse parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional. Com efeito, embora desde pelo menos a década de 30 a ideia de supervisão tenha se encaminhado em direção à especificação das atribuições do supervisor sinalizando a sua profissionalização, permanecia, ainda, uma certa indefinição, de modo especial em relação às funções de inspeção (SAVIANI, 2000, p. 29).

Entretanto, a prática da supervisão escolar tornou-se uma função mediadora, que tinha como objetivo garantir a eficiência da tarefa educativa por meio do controle da produtividade do trabalho docente (LIMA, 2013).

Nessa perspectiva, aspirava-se que a supervisão caracterizasse um serviço técnico, que atuasse de maneira neutra, com independência quanto a qualquer preferência política e ideológica. No entanto, esta suposta “neutralidade técnica é uma força que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos” (ROMANELLI, 1984, p. 231 apud LIMA, 2013, p. 76).

Partindo dessa visão, Lima (2013) infere que a supervisão foi imposta à educação brasileira como necessidade de modernização e de assistência técnica, com a finalidade de garantir a qualidade do ensino e assegurar a hegemonia da classe dominante. Esta hegemonia se traduz na

> (...) capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe [e] exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando, de tal forma, seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (CURY, 1985, p. 53 apud LIMA, 2013, p. 76).

Segundo Lima (2013), com essas características, a supervisão escolar desenvolveu uma prática direcionada aos aspectos tecnoburocráticos do ensino, na qual o controle era considerado a estratégia principal para assegurar seu papel

reprodutor na sociedade capitalista brasileira. Segundo Medina:

> Numa linguagem figurada, pode-se dizer que a escola foi maquiada por uma ideologia; independentemente da dinâmica social em que se insere, o papel da escola era mudar a sociedade, e a presença do supervisor se justificava como garantia para esta mudança (MEDINA, 2002, p. 46).

Dentro desse contexto, a formação do supervisor tinha como foco o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista. Essa concepção "percebe a escola de modo passivo, na qual qualquer mudança é vista como um desequilíbrio no estado homoestático, negando-se, portanto, o caráter dinâmico e evolutivo da instituição-escola e da sociedade" (MEDEIROS, 1985, p. 24 apud LIMA, 2013, p. 76).

A formação do supervisor baseada na concepção funcionalista, entre outros indicadores, tinha:

> - a ênfase no processo de como fazer, ou seja, nos meios, sem a percepção dos fins, de quem está a serviço;
> - o controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a qualidade do ensino;
> - a inculcação e a defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros, tais como: livros didáticos, métodos e técnicas de ensino (MEDEIROS, 1985, p. 25 apud LIMA, 2013, p. 77).

Assim, segundo Lima (2013), a concepção funcionalista previa a definição de papéis que seriam executados pelos supervisores e demais profissionais, no contexto das instituições escolares.

A Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971, que institui as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus determina, no Capítulo V, Artigo 33, que "A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação". Para Medina (2002), essa lei

> Institucionaliza a supervisão, ao referir-se à 'formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação'. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o

> sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (MEDINA, 2002, p. 39).

A referida lei fortaleceu o papel do supervisor escolar como profissional da educação, concedendo-lhe poder de ações frente aos docentes e à proposta pedagógica da escola. Portanto, mesmo com a ampliação de funções, a atuação do supervisor permaneceu direcionada ao controle das práticas docentes, sem pôr em ação um trabalho integrado junto aos educadores. Sua atuação consistia em atender as exigências das secretarias de educação e das escolas na construção de materiais didáticos, relatórios, dentre outros. Os supervisores transmitiam aos professores a concepção de como a escola deveria ser, sem questionar como ela estava no momento presente. “A escola estava sempre distante do fazer pedagógico no plano do dever ser e, muito pouco, ou quase nada, voltada para sua realidade cotidiana” (MEDINA, 2002, p. 46).

Vasconcellos (2007), citando Urban (1985, p. 05), aponta que:

> A supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

Ao longo dos anos 1980, na luta por direitos sociais, defendendo a proposta de democratização da educação, os educadores brasileiros participaram de movimentos sociais, por meio de fóruns, debates, greves, discussões, manifestações públicas, contestando e reivindicando melhorias nas questões que diziam respeito ao momento vivido, à democratização da gestão e à qualidade da escola pública. Entre outras reivindicações, “os professores incluíram os itens relativos à questão educacional que havia surgido em seus debates, como, por exemplo, a eleição de diretores, a aplicação de recursos na educação, a democratização ao acesso e a permanência na escola” (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2009, p. 162).

Segundo essas autoras,

> As ações realizadas pelos grupos envolvidos em movimentos sociais culminaram com a aprovação no Congresso Nacional da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Esta Lei, que é fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade, após décadas de impossibilidade de exercer esta prática, por cerceamento da liberdade de manifestação decorrente dos mecanismos ditatoriais instaurados no Brasil nos anos 1960 – 1980, não atendeu todos os propósitos que os educadores buscavam, mas de uma ou outra forma, permitiu que, num anseio de participação, a comunidade educativa experimentasse uma prática democrática (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2009, p. 156).

Dentro desse contexto reivindicatório, segundo Venas (2012), em meados dos anos 1980, mesmo estando amparada na Lei 5.692/71, a denominação “supervisor pedagógico” começa a ser substituída pela de “coordenador pedagógico”, visto que em um contexto mais democrático, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias. Conforme esse autor, a denominação coordenação pedagógica só foi definida de forma mais clara, a partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei 9394/96.

No final da década de 1980 e início de 1990, os trabalhos de autores como Paulo Freire (1975), Wagner Gonçalves Rossi (1982), Celestino Alves da Silva Junior (1984), Luiz Antônio de Carvalho Franco (1987), Mariano Fernandes Enguita (1989), Paul Willis (1981), entre outros, influenciaram a prática dos supervisores pedagógicos. Tais abordagens enfatizam a escola como local de trabalho e supera as antigas tradições pedagógicas, compreendendo o processo formador da escola como processo de produção e não como processo de inculcação. Assim, o supervisor escolar é concebido como um elemento importante no processo de ensinar e aprender, com a especificidade de “trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o professor de sala de aula” (MEDINA, 2002, p. 50).

Com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, emerge uma nova concepção da prática da supervisão pedagógica no contexto escolar. Segundo Alves e Duarte (2012, p. 6), a supervisão passou a ser entendida “como elemento de intermediação associada à ideia de

mudança, preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas". Para Alves e Duarte,

> As dimensões política, técnica e ética que perfazem a função do supervisor são necessariamente permeadas por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a LDB/96 veio assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas práticas supervisivas, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar (ALVES; DUARTE, 2012, p. 6).

Nesse sentido, Lima (2013) esclarece que a supervisão é reconhecida como a capacidade de se fazer uso da técnica sem a conotação do tecnicismo. Trata-se de uma supervisão contextualizada, que se insere nos fundamentos e nos processos pedagógicos, que auxilia e promove a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pela coletividade dos professores.

A Lei 9394/96 reconhece as mudanças na área educacional e traz ressignificação do trabalho da coordenação pedagógica e de suas práticas dentro do espaço escolar, apontando, sobretudo, para a necessidade do trabalho pedagógico integrado com toda a comunidade escolar, pautando-se no princípio da gestão democrática. Para tal, de acordo com o artigo 12 dessa Lei, os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de:

> I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996, art. 12).

É importante ressaltar, também, as alterações ocorridas na formação dos pedagogos. A Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, reconfigura o curso a partir da docência. O artigo 4º aponta que

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam

> previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No que tange a formação do coordenador pedagógico, o artigo 14 diz que

> A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.
> § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (BRASIL, 2006, art. 14).

Dessa forma, a partir da referida Resolução, o papel de especialista educacional passa a ser estendido a todas as licenciaturas. Assim, a função de coordenação pedagógica não se restringe mais apenas aos pedagogos formados nas antigas modalidades de coordenador e supervisor, mas passa a englobar os docentes de diferentes licenciaturas formados em cursos de pós-graduação.

Para Vasconcellos (2002), a função da coordenação pedagógica surge com a intenção de democratização da educação e está estreitamente relacionada à supervisão escolar. Para ele, na coordenação pedagógica, a hierarquização, o controle e a vigilância dão lugar ao trabalho coletivo integrado e à mediação. O autor afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, 2007, p. 160).

Nessa perspectiva, o trabalho da coordenação pedagógica “envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros” (VASCONCELLOS, 2002, p. 85). Segundo Vasconcellos, o centro de sua atenção é o trabalho de formação tanto individual, quanto coletiva, pois, “deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 88).

Considerando o processo histórico de constituição do acompanhamento pedagógico escolar no Brasil, marcado por políticas de implantação e execução de diretrizes governamentais e de fiscalização dessas diretrizes nas escolas, Alonso (2000) reforça que o trabalho da coordenação pedagógica vai além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, pois requer uma ação planejada e organizada a

partir de objetivos bem definidos, que devem ser assumidos por todo o pessoal escolar, tendo em vista o fortalecimento do grupo de trabalho e o seu posicionamento responsável frente ao projeto educativo da escola. Nesse sentido, a coordenação pedagógica “deixa de ser um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar” (ALONSO, 2000, p. 175).

Nesse panorama, destacamos que, embora a atuação da supervisão pedagógica não esteja bem definida nas legislações educacionais dos anos 1960, 1970 e 1980, no cenário atual, os objetivos de sua atuação podem ser relacionados ao papel e aos desafios cotidianos que gestores escolares e coordenadores pedagógicos enfrentam no processo educativo escolar, tanto na tessitura conjunta do projeto político-pedagógico escolar, quanto na conjuntura da formação continuada dos docentes e/ou em outras instâncias escolares (SANTOS, 2012).

1.2 A coordenação pedagógica no contexto educacional

Nesse trecho do texto, pretendemos uma aproximação do conceito da coordenação pedagógica no contexto educacional. Uma dificuldade foi encontrar o conceito adequado à função da coordenação pedagógica escolar que evitasse ambiguidade de interpretação. Como aponta Rangel (2000), essa dificuldade se dá:

> Pois há diversos modos, variáveis nos estados e escolas, de designar a ação do supervisor. Incluem nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina (RANGEL, 2000, p. 75).

Assim, para designar a função a ser desempenhada pela gestão pedagógica escolar adotamos a terminologia coordenação pedagógica. Destacamos, também, que as diferentes terminologias que aparecem ao longo deste texto se dão devido aos diferentes empregos utilizados pelos teóricos que tomamos como referência.

Ferreira (2000) analisa a supervisão educacional no Brasil refletindo sobre o processo de humanização e emancipação do homem e do mundo. Para a autora, a supervisão educacional, nesse cenário hodierno, como responsável pela qualidade

do processo de humanização do homem por meio da educação, estabelece outros compromissos que transcendem as especificidades do espaço escolar, sem dele descuidar. Certifica-se nele, enquanto espaço de tornar o mundo mais humano por meio do trabalho pedagógico de qualidade.

Segundo Ferreira (2000), este compromisso revela-se em um acompanhamento e estudo das diversas relações que se firmam entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e políticas que as gerenciam e as possíveis consequências. “É ainda um compromisso de subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto prática de apoio à prática educativa, envolvendo-a na participação direta da construção coletiva da emancipação humana” (FERREIRA, 2000, p. 251).

Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2000, p. 238) afirma que “etimologicamente supervisão significa visão sobre, e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado”. Para essa autora, o trabalho da supervisão escolar constitui-se no compromisso de garantir a qualidade do ensino e contribuir para a formação humana. Segundo afirma:

> Seu compromisso em última instância é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de pólo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da “globalização” ocasionou (FERREIRA, 2000, p. 237 - 238).

Nesse sentido, podemos inferir que a coordenação pedagógica como responsável pela sistematização do trabalho pedagógico, deve assumir a liderança, articular os saberes, envolver-se no processo de ensino e aprendizagem, visando um ensino de qualidade para todos.

Rangel, é direta ao descrever o trabalho da coordenação pedagógica:

> Coordenar é organizar em comum, é prever, e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades a exemplo da avaliação e elaboração de

> programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. O qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora (RANGEL, 2000, p. 77).

Essa definição de coordenação pedagógica permite-nos compreender a importância da função da coordenação pedagógica no contexto escolar, pois coloca o estudo da prática como núcleo de sua ação.

Alarcão (2013) evidencia a inserção do supervisor no coletivo da escola, considerando que o trabalho do supervisor pedagógico se dirige ao ensino e à aprendizagem e que seu objeto é a qualidade do ensino. Para essa autora, na atualidade, a gestão supervisora enquadra-se na perspectiva de desenvolvimento do professor, de desenvolvimento profissional em situação de trabalho e, no âmbito coletivo dos profissionais, a supervisão assume características de coordenação de projetos de investigação-ação.

Alonso (2000) relaciona a imagem do supervisor como elemento de intermediação direcionado à qualidade do ensino. Para a autora, esse profissional contribui para o amadurecimento do grupo de trabalho na busca de uma proposta de ação adequada à realidade educacional integrando todos ou a maior parte dos membros da escola. Nesta conjuntura, a supervisão torna-se força integradora e motivadora do grupo, operando como mediadora do sistema educacional, interpretando a realidade do contexto escolar e suas reais necessidades.

Assim, a coordenação pedagógica torna-se referência perante o grupo de trabalho, frente ao todo da escola. Nesse sentido, Przybylski (1991) caracteriza o conceito de supervisão como facilitadora responsável na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento do ensino. Na visão de Przybylski:

> Supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1991, p. 18).

A coordenação pedagógica deve atuar na liderança do projeto político pedagógico, nas funções administrativas de assessoramento da direção, porém, especialmente, nas atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e

de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas, andamento do planejamento de aulas e das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, organização de material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Segundo Libâneo (2004, p. 221), as funções da coordenação pedagógica são: “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.” Para ele, a principal função da coordenação pedagógica consiste em oferecer assistência didática-pedagógica aos professores, tendo em vista a qualidade de ensino, auxiliando a planejar, construir e executar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. O autor considera que o papel da coordenação pedagógica é monitorar de forma sistemática a prática dos docentes, principalmente situações de reflexão e mediação.

Libâneo (2004) lista atribuições que são designadas como responsabilidade da coordenação pedagógica:

> 1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem;
> 2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola;
> 3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
> 4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
> 5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, praticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 219 - 221).

Segundo Libâneo (2006), a prática educativa exige uma direção de sentido voltada para a formação humana dos alunos, bem como processos que garantam as

atividades práticas que lhes correspondem. Para que o processo educativo se realize de maneira efetiva, “é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que aspira” (LIBÂNEO, 2006, p. 24). Conforme esse autor, este trabalho compete à Pedagogia como teoria e prática do processo educativo.

Lima (2013), percorre fatos e conceitos da história da supervisão, para entender suas origens e seus avanços até a década de 1990. A autora aborda os anos 2000, notando o papel do supervisor em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para ela, a supervisão pedagógica deve ser vista a partir da perspectiva da participação, da cooperação, da integração e da flexibilidade no desenvolvimento do processo educativo por todos os atores deste processo: gestores, professores, alunos, famílias. Neste sentido, para a autora, há a necessidade, cada vez maior, de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola.

Medina (2002), afirma que o supervisor educacional trabalha as particularidades dos grupos com os quais relaciona e não tende mascarar a realidade que se insere, visto que se propõe um problematizador que qualifica o conhecimento como um dado relativo e não absoluto, como se via no modelo pedagógico tradicional. O novo supervisor educacional recusa a ideia de reprodução de modelos concebidos previamente e produz novas formas de conhecimento, dando ênfase ao trabalho dos docentes no contexto escolar, tendo em vista necessidades da vida humana. Para a autora, o supervisor pedagógico é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade.

Para Orsolon (2012), o coordenador pedagógico é apenas um dos atores do coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a integração do grupo de trabalho, precisa ter consciência de que seu trabalho não acontece de forma isolada, mas nesse coletivo, por meio da articulação dos diferentes atores escolares, tendo em vista à construção de um projeto político pedagógico transformador.

O direcionamento de toda equipe escolar é essencial, pois tem como finalidade explicitar seus compromissos para o desenvolvimento de uma prática política-pedagógica verdadeiramente transformadora. Dessa forma, garante-se que professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos, de seus diversos

contextos, exponham suas necessidades, expectativas e estratégias relacionadas à mudança e desenvolvam um trabalho coletivo efetivo visando a construção do projeto político-pedagógico da escola. Assim, as mudanças têm significados “para toda a comunidade escolar de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e inovações se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola” (ORSOLON, 2012, p. 19).

De acordo com Rangel (2013), o supervisor pedagógico escolar pertence ao corpo docente e tem a singularidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação das atividades didáticas e curriculares e a efetivação e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. Para a autora, a coordenação das atividades didáticas e curriculares é, por natureza, uma função que se conduz de modo interdisciplinar, “tanto em seus fundamentos quanto no sentido da promoção de articulação entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto” (RANGEL, 2013, p. 57).

Segundo Rangel (1988), a supervisão passa de escolar, como é regularmente designada, a pedagógica e caracterizando-se por um trabalho de assistência ao professor, nas ações de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, além de sua função ser política, é também sociopolítica crítica. Para Rangel (1997), a reconceptualização teórica, com base em textos de autores brasileiros, parece ainda não ser acompanhada por uma operacionalização prática do supervisor educacional. Para ela, há um esvaziamento da supervisão, ocasionando a redução ou a eliminação desta categoria.

Na atualidade podemos inferir que o papel da coordenação pedagógica está relacionado à gestão do processo educacional como um todo, uma vez que ele busca, junto com o professor, diminuir as possíveis dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e à aprendizagem. Assim, a coordenação pedagógica deve desenvolver um trabalho com liderança, integrar o grupo de trabalho, manter compromissos humanizadores, contribuir com o aperfeiçoamento profissional dos professores, prestar ajuda técnica no planejamento, coordenar as ações de elaboração, execução e monitoramento do Projeto Político Pedagógico da instituição, acompanhar os processos avaliativos dos alunos, estabelecer vínculos com as famílias, dentre outros.

2 CURRÍCULO INTEGRADO

2.1 Currículo integrado: concepções

Pensar o currículo integrado no contexto escolar significa se deparar com diversos desafios. Macedo et al (2008, 2011) apontam que o currículo é tecido todos os dias dentro do espaço escolar e que sua materialidade só pode ser encontrada no saber e nas experiências dos sujeitos que o praticam, destacando a relação teoria-prática e excluindo a imagem da prática cotidiana exclusivamente como experiência e subjetividade e, do conhecimento científico como generalidade totalizadora.

Nesse sentido, segundo Pacheco J. A. (2005), o currículo depende do contexto em que se insere e das pessoas que nele influenciam e, principalmente, dos interesses e das forças que se movimentam à sua volta. O currículo é uma interseção de diferentes práticas, uma criação que precisa ser estudada por meio de uma relação entre as condições históricas e sociais. Em síntese, nas palavras de Gimeno Sacristán:

> O currículo representa a expressão da função socializadora da escola; um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estritamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes, um ponto em que se entrecruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000, apud, COSTA, 2011, p. 34).

À palavra currículo, diferentes concepções e perspectivas podem ser associadas à educação, principalmente a educação escolar. Para Moreira e Candau:

> À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da

escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008 apud COSTA, 2011, p. 34).

Silva (2005), conforme citado por Costa (2011, p. 34), em seus estudos sobre teorias curriculares apresentados no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* traça um percurso histórico que se inicia na origem dos estudos sobre currículo nos Estados Unidos, nos anos vinte, até as teorias pós-críticas. O autor registra as conexões destas com as relações entre saber, identidade e poder e, sobretudo, as suas implicações na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos. O autor aborda as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e afirma que uma teoria representa, reflete, espelha realidades. É uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente a precede. “Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o” (SILVA, 2005 apud COSTA, 2011, p. 35).

Com base nos estudos de Beyer e Apple (1988), Pacheco (2005, p. 41 apud COSTA, 2011, p. 38) afirma que se existe a pretensão de se fazer do currículo um pensamento que aborde seriamente as questões da prática, não se pode ignorar as seguintes dimensões curriculares, conforme mostrado no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões curriculares

Epistemológica	O que deve contar como conhecimento? Como saber fazer? Devemos tomar como uma posição comportamental e uma posição que divida o conhecimento e o saber fazer em áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras, ou precisamos de uma imagem menos redutora e mais integrada do conhecimento e da mente, uma imagem que saliente o conhecimento como processo?
Política	Quem deve controlar a seleção e a distribuição do conhecimento? Por meio de que instituições?
Econômica	Como o controle do conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder, bens e serviços na sociedade?
Ideológica	Qual o conhecimento de maior valor? A quem pertence esse conhecimento?
Técnica	Como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos?
Estética	Como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias pessoais dos alunos? Em que medida agimos “com astúcia” como construtores do currículo e professores ao fazê-lo? De uma forma coerente e justa em termos educacionais? Que noções de conduta moral e de comunidade servem de suporte ao modo como os alunos e professores são

	tratados?
Histórica	Que tradições já existem no campo que nos ajudem a responder a estas questões? De que outros recursos precisamos para ir mais além?

Fonte: PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005, p. 41 apud COSTA, 2011, p. 39).

O exposto no quadro 1, permite a compreensão do currículo por meio dos aspectos epistemológico, político, econômico, ideológico, técnico, estético e histórico. A compreensão dessas dimensões poderá contribuir para uma visão crítica acerca das formas de seleção e organização do conhecimento, além de tornar evidentes as variáveis implícitas no processo de elaboração do currículo escolar.

Sacristán (2000), propõe um modelo de interpretação do currículo construído no cruzamento de influências e campos diferenciados, no qual apresenta seis níveis ou fases na objetivação do significado do currículo, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Níveis ou fases na objetivação do significado de currículo

Currículo prescrito	Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória.
Currículo apresentado aos professores	Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.
O currículo moldado pelos professores	O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.
Currículo em ação	É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O

	ensino interativo - nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo devido ao complexo tráfico de influências às interações, etc. que se produzem na mesma.
Currículo realizado	Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo. social. moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, se dão muitos outros feitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.
Currículo avaliado	Pressões exteriores de tipo diverso nos professores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, coerentes ou não, com os propósitos de quem prescreveu o currículo de quem elaborou ou com os objetivos determinados pelo próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma circunstância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não tem uma função seletiva e hierarquizadora.

Fonte: SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 105 -106.

Na perspectiva do currículo integrado, segundo Santomé (1998), esta denominação tem sido empregada como tentativa de considerar uma compreensão global do conhecimento e de viabilizar maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve ocorrer entre as diversas disciplinas e formas de conhecimento nas instituições educativas. Santomé (1998), defende a integração curricular na perspectiva da globalização mundial, em que a organização curricular integre os campos do conhecimento para uma formação mais reflexiva e crítica, ampliando o atendimento às dimensões de conteúdos culturais e o eixo central para práticas globalizadas e interdisciplinares.

Para Goodson (1997), o currículo integrado visa à superação da fragmentação, compartimentação e estratificação dos saberes; visa à integração entre a formação propedêutica e a formação profissional, à superação do currículo para o cérebro e o currículo para as mãos. O currículo integrado visa à formação integral do sujeito. Nesse sentido, segundo Pacheco, J. A.:

> O homem deve ser concebido como um ser integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da industrialização e da intersubjetividade. Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (PACHECO, J. A., 2011, p. 41).

Ramos (2008), evidencia que a ideia de integração em educação é também tributária dos estudos de Bernstein (1996) sobre os processos de fragmentação dos saberes, no qual ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação diz respeito ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos, e o enquadramento, refere-se à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa ação pedagógica. À organização do conhecimento escolar, com alto grau de classificação, associa-se um currículo que o autor intitula ‘código coleção’; à organização que tende a reduzir o nível de classificação associa-se um currículo intitulado ‘código integrado’.

No currículo disciplinar, denominado por Bernstein (1996) currículo coleção, as áreas e os campos do conhecimento são organizados de forma fortemente separadas, isoladas, o que caracteriza sua forte classificação. Para o autor, no currículo tipo coleção há uma impermeabilidade entre as áreas do conhecimento. No currículo integrado, as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas, pois há inter-relações do conhecimento. A classificação, para Bernstein, é uma questão de poder, pois diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. O autor faz uma distinção entre poder e controle. O primeiro está ligado à classificação, enquanto o segundo à forma de transmissão (BERNSTEIN, 1996).

Ramos (2008, p. 115) sintetiza que Bernstein aposta na viabilidade de os códigos integrados assegurarem “uma forma de socialização apropriada do

conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho mediante o desenvolvimento de operações globais". Isso, conforme Ramos (2008) auxiliaria para construir uma educação mais igualitária, tendo em vista a superação de problemas de socialização frente aos sistemas de valores específicos das sociedades industriais avançadas.

Nesse sentido, Ramos (2014) apresenta conceitos importantes para a construção de um projeto de educação profissional integrado, numa concepção de educação profissional comprometida com a formação humana. Para ela, no sentido da formação integral, trabalho e pesquisa como princípios educativos assumem um caráter essencial para a integração entre educação profissional e educação básica, tendo como unidade, indissociáveis, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A ideia de formação integrada, na concepção de Ciavatta:

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

O currículo integrado, na visão de Pacheco, J. A.:

> É uma possibilidade de inovar pedagogicamente, é uma forma de promover o diálogo entre as diversas disciplinas tanto da formação geral quanto da formação específica. Nesse sentido, compreende-se como primordial para o reconhecimento dos diferentes sujeitos sociais para os quais este se destina, leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais possibilitando que as escolas promovam e assumam a formação integral dos sujeitos de forma que possam compreender e se compreender no mundo, abandonando a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho (PACHECO, J. A., 2011, p. 42).

Ciavatta (2014) discorre que integrar ensino médio à educação profissional não se trata somente de uni-los, mas de constituir um novo processo formativo baseado em trabalho, ciência, cultura e novas perspectivas de vida. Para a autora,

o termo integrado diz respeito a uma formação integrada, plena, que possibilite “ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativo” (CIAVATA, 2014, p. 198).

Segundo Ciavatta (2005), a integração curricular não acontece mediante ao autoritarismo, pois deve ser uma ação coletiva, visto que o movimento de integração é social e presume mais de um integrante. Nesse sentido, demanda buscar docentes flexíveis à inovação e temas mais adequados à integração. Para a autora, a escola precisa oferecer ao aluno horizontes de compreensão do mundo para além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e do normatizado, propiciando ao estudante se apropriar da teoria e da prática que tornam o trabalho uma ação criadora, essencial ao ser humano. Dessa forma, são gerados o conhecimento, a ciência e a cultura como parcelas do aprimoramento que a ação sobre a natureza produz e o trabalho torna-se princípio educativo, revelando a conexão existente entre ciência e produção e, também as implicações derivadas da divisão técnica e social do trabalho.

Dessa forma, corroborando as ideias de Machado (2008), currículos integrados exigem mais do que oferta síncrona de conteúdos entre diferentes disciplinas, mais do que oferta de conteúdos complementares por disciplinas; demandam a criação de uma ação didática unitária, o trabalho focado nos nexos existentes entre os conhecimentos, atitudes de aceitação e concordância, criatividade e inovação.

2.2 O projeto curricular integrado

O currículo escolar, enquanto plano de intenções teóricas de um contexto macro, é uma proposta de cunho político que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos. Esse plano converte-se, absolutamente, num projeto a partir do “momento em que se torna numa prática, que conhece diferentes atores que a constroem em função das competências formais ou informais que lhes são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica” (PACHECO, J. A. 2000, p. 07).

Segundo Pacheco (2000), a construção de projeto curricular não é uma tarefa administrativa e burocrática, tampouco objetiva sanar problemas escolares

originados pelas frustações que as várias reformas curriculares trazem. Segundo esse autor, os projetos curriculares não são documentos formais para representar os planos das escolas, pois são projetos de ação que exigem dos professores, reflexão, negociação, parceria, liderança e investigação.

Assim, na visão de Pacheco J. A. (2000, p. 23), os projetos curriculares são espaços de debate que representam uma “realidade escolar centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parcerias que estes estabelecem com os alunos, encarregados de educação e comunidade”. Dessa forma, a escola torna-se em um local essencial por excelência para o processo de desenvolvimento curricular uma vez que a efetividade de todas as decisões curriculares administrativas depende do que é executado nos territórios escolares e na sala de aula.

Por esses motivos, de acordo com Pacheco, J. A., (2000), a proposta de projetos curriculares obriga-nos a uma análise dos referenciais mínimos, podendo assim identificar quanto ao nível das estruturas de coordenação curricular, das condições da cultura escolar e dos modelos curriculares:

> a) Estruturas de coordenação curricular que evitem a dispersão disciplinar e que possibilitem que o ato curricular seja um processo de ação e não um processo formal, existente nos dossiês e fragmentado pelos professores. Neste sentido, é inútil propor projetos se não existirem no interior das escolas estruturas intermediárias de coordenação curricular que possibilitem aos professores a realização conjunta de tarefas de programação, quer ao nível de cada grupo disciplinar, quer ao nível dos departamentos curriculares.
> b) Condições de cultura escolar que conduzem à colegialidade, à participação, à colaboração e à parceria entre os diversos atores curriculares e particularmente ao desenvolvimento da profissão docente.
> c) Modelos curriculares que reforcem a integração dos projetos formativos existentes ao nível das disciplinas e/ou áreas interdisciplinares e que não contribuam para a balconização curricular, isto é, para a existência de espaços de aprendizagem circunscritos não só ao espaço e território de cada disciplina, mas também ao livre arbítrio de cada professor (PACHECO, J. A. 2000, p. 23).

Portanto, de acordo com as ideias desse autor, podemos inferir que é necessário no interior da escola uma coordenação que articule o trabalho coletivo, com a colaboração e participação de todos os atores escolares, principalmente dos professores, com o propósito de promover a integração curricular.

Dentro dessa perspectiva, Pacheco J. A. (2000) afirma que a mudança curricular não se encontra totalmente na proposta de projetos ao nível disciplinar, pois se assim o fosse, o currículo seria a soma dos diversos projetos oriundos das disciplinas e/ou departamentos. Para ele, a mudança curricular encontra-se na elaboração de projetos integrados curricularmente e reforça que a integração dos projetos deve acontecer de forma progressiva de maneira a obter um projeto formativo coerente.

Assim, Pacheco, J. A. (2000, p. 33) descreve, em termos de quadro teórico, argumentos favoráveis à elaboração de projetos curriculares integrados:

a) **Argumentos curriculares**. Contrariamente à organização do conhecimento disciplinar, que impõe as relações de trabalho de tipo vertical e hierárquico e a prescrição curricular, o código integrado favorece as relações de trabalho de tipo horizontal, cooperativo, participativo, e facilita a interligação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo.
b) **Argumentos epistemológicos**. O mundo real não pode ser compartimentado e a divisão entre as áreas de conhecimento é uma resposta para os problemas de organização e gestão do currículo nos contextos escolares.
c) **Argumentos psicológicos**. A integração oferece aos alunos propostas de trabalho que respondem às suas necessidades, interesses e motivações. Muitos estudos têm comprovado que os alunos aprendem melhor quando curricularmente são orientados através de abordagens integradas.
d) **Argumentos sociológicos**. A integração segue a necessidade de se organizar o conhecimento em formas que deem respostas aos problemas sociais do abandono e da exclusão social.

A integração curricular, na prática, de acordo com Pacheco, J. A. (2000) pode ocorrer de maneira vertical e horizontal.

A integração vertical, segundo Gimeno Sacristán (1996, p. 37) apud Pacheco, J. A., (2000), ocorre entre os diferentes anos e/ou ciclos de um dado nível de ensino e admite diferentes acepções, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Acepções da integração curricular vertical

A interdependência e conexão entre os diversos temas e tópicos dentro de uma mesma matéria no discurso de períodos limitados ou em ciclos prolongados de tempo.
A gradualidade na profundidade com que são tratadas as mesmas temáticas, seguindo-se a sequência em espiral.
A continuidade quanto a valorização de determinadas qualidades do conhecimento outorgada nas diferentes disciplinas (por exemplo, em Matemática, considerar mais correto o raciocínio da operação do que o resultado dela obtido, ou, em Português, valorizar mais a correção ortográfica do que a capacidade de expressão.

A continuidade que é dada num período longo de tempo a determinados objetivos gerais do ensino que dizem respeito a valores, a habilidades fundamentais dos alunos enquanto cidadão.

Fonte: GIMENO SACRISTÁN 1996, p. 37 apud PACHECO, J. A., 2000, p. 27.

A integração curricular na organização horizontal, engloba os conteúdos programáticos de todas as diferentes disciplinas em um determinado ano de escolaridade, principalmente, quando estamos diante do currículo mosaico ou coleção de disciplinas, a integração, é informalmente assumida pelos alunos por meio das suas motivações de aprendizagem (PACHECO, J. A., 2000).

Assim, Pacheco, J. A. (2000), a partir das ideias dos autores Glatthor, 1997, Ribeiro, 1990; D' Hainaut, 1980; Tanner e Tanner, Gimeno Sacistán, 1992; Torres, 1994, esclarece que a integração curricular de um modo mais genérico pode ser realizada por diversas vias, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Vias de Integração Curricular

Organização pluridisciplinar: correlação entre duas ou mais disciplinas, embora estas mantenham a sua identidade, sendo os conteúdos estudados no mesmo horizonte temporal; correlação entre duas ou mais disciplinas (currículum fusion) que se fundem os conteúdos de tal modo que dão origem a um novo saber.
Integração de destrezas interdisciplinares que podem ser reforçadas por todos os docentes (por exemplo a ortografia).
Integração de ideias, temas, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes, numa síntese que deriva de vários campos disciplinares e que corresponde ao currículo laminado (curriculum lamination).
Integração de questões derivadas do contexto local e que são decidias pelos alunos.
Integração focalizada nos projetos de trabalho: questões práticas que constituem situações problemáticas para os alunos e que requerem múltiplas fontes de informação.

Fonte: GLATTHOR, 1997, RIBEIRO, 1990; D' HAINAUT, 1980; TANNER E TANNER, GIMENO SACRISTÁN, 1992; TORRES, 1994 apud PACHECO, J. A., 2000, p. 28.

Diante das modalidades de integração curricular apresentadas, Pacheco, J. A., (2000), explica que são apenas variantes da integração total, equivalentes ao campo de estudo (*broad field*) que, por um lado representa "uma abordagem mais avançada do que uma mera síntese, uma contextualização ou uma fusão curricular e, por outro, um certo grau de síntese a partir dos vários ramos do conhecimento" (PACHECO, J. A., 2000, p. 29).

A gestão do programa de uma disciplina em unidades didáticas, segundo Pacheco, J. A. (2000), deve retratar uma tentativa de globalização e integração curricular. Para o autor, a unidade é, consequentemente, a forma de organizar com um propósito integrador, "o conteúdo da aprendizagem num ciclo mínimo significativo de conteúdos que se tornam coerentes" (PACHECO, J. A., 2000, p. 29).

Neste contexto, segundo Neves e Galhardo (1984, p. 43) apud Pacheco, A. J. (2000, p. 29), as unidades são definidas como “blocos de estudo cuidadosamente planeados, unificados por princípios, conceitos ou esquemas conceptuais importantes, cuja compreensão envolve o desenvolvimento de certas capacidades e aptidões”.

Mesmo diante dos distintos entendimentos e significados do que seja integração, de acordo com Pacheco, J. A. (2000), a ideia de currículo integrado na visão de Taba (1983, p. 532), é “um intento para promover uma maior integração da aprendizagem mediante a unificação das matérias”. Pacheco, J. A. (2000), reforça que essa integração surge com duas preocupações básicas sendo, a disposição dos conteúdos num núcleo aglutinador de conceitos e sua realização com os problemas e interesses dos alunos.

Neste sentido, Pacheco, J. A. (2000), explicita que a questão de discussão não é saber se os problemas e interesses dos alunos, bem como as situações de vida e questões sociais necessitam ser abordados no currículo, mas saber se essas questões devem compor em conteúdos de aprendizagem, adequadamente, dentro do contexto dos conteúdos programáticos.

Dentro dessa perspectiva, conforme Pacheco, J. A., (2000), a integração curricular, seja qual for a configuração escolhida, nas diversas situações requer: a composição “de unidades mais amplas, a adoção de procedimentos didáticos flexíveis, a integração no currículo de uma significativa variedade de experiências de aprendizagem e a consagração do princípio da diversificação curricular”. (PACHECO, J. A., 2000, p. 29).

Integrar o currículo na prática, nas palavras de Pacheco, J. A. (2000), significa:

> A construção de programas de estudo que promovam o domínio de skills específicos e o conhecimento de matérias fundamentais, de modo que a escolarização contribua de forma marcante para a resolução de problemas. A integração efetiva, ou seja, a natureza e extensão dos conteúdos, deve ser resolvida ao nível ao nível da escola, no interior na escola, no interior dos critérios globais de diversificação curricular, e não surgir como uma solução técnica e administrativa para resolver problemas unicamente de insucesso educativo (PACHECO, J. A. 2000, p. 30).

Assim, podemos inferir que o ensino oferecido pela instituição deve promover o domínio das habilidades necessárias para o desenvolvimento global dos alunos,

ou seja, domínio dos conhecimentos fundamentais e a capacidade de resolução de problemas. Inferimos, também, que a integração efetiva deve ocorrer no interior da escola observando os critérios de diversificação curricular e não deve ser entendida como solução para resolver questões de insucesso escolar.

De acordo com Pacheco, J. A. (2000), principalmente quando se questiona a significação e sistematização do conhecimento, assim como as questões organizacionais empregadas ao nível da sua implementação deve-se reconhecer que além dos limites impostos para a construção de projetos curriculares integrados, há vários outros problemas difíceis de superar como: “a solução dos agrupamentos dos alunos, a organização dos professores em áreas, a elaboração de materiais curriculares, a formação de professores, muito baseada na tradição da especialização” (PACHECO, J. A., 2000, p. 30).

Na visão desse autor, a integração curricular não presume o abandono de forma total da disposição curricular por disciplinas. Assim, é necessário respeito para a construção de um campo de conhecimento derivado da convergência de diversos conhecimentos disciplinares, ligados pela interdisciplinaridade. Para esse autor, um projeto curricular integrado, elaborado tanto para a educação geral, quanto para a escolaridade obrigatória, ao nível do “core curriculum”, configura-se no esforço em elaborar programas de estudos que envolvam a globalização da sistematização de “conceitos, destrezas e valores no que se ensina e no modo como se ensina” (PACHECO, J. A., 2000, p. 31). Segundo Pacheco, o esforço dispensado para a realização de um projeto curricular integrado é uma prática curricular que requer um comportamento colegial dos professores e a adesão de uma estratégia curricular deliberativa.

Nessa perspectiva, Pacheco, J. A., (2000) ressalta que a interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas aborda os conteúdos curriculares partindo da integração ou da visão global das diversas disciplinas. O autor alude que:

> É evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma trasdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum a várias disciplinas (PACHECO, J. A., 2000, p. 31).

Dessa forma, está evidente que a interdisciplinaridade deve estar presente nos projetos educativos e que seja realmente assumida pelos professores no

desenvolvimento de um trabalho que envolva diferentes disciplinas, num processo de ensino globalizado, ou seja, numa integração curricular.

Nessa interpretação, o que ensinar e como ensinar são duas questões fundamentais no processo de desenvolvimento curricular e indissociáveis na busca e no esforço da integração do saber. A construção dos projetos curriculares integrados

> é uma prática que não pode ser decretada, como se de uma moda pedagógica de inovação curricular se tratasse, mas que deve perseguir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, analisada de acordo com os conhecimentos básicos que são especificados no core curriculum, mas também a edificação de parcerias no sentido de se cumprir a função social da escola (PACHECO, J. A., 2000, p. 32).

O debate curricular atual, na visão Pacheco, J. A. (2000), foca nas disciplinas acadêmicas e no que os alunos não sabem e deveriam saber, deixando para segundo plano as necessidades dos alunos, os problemas sociais que são levados para o ambiente escolar e os processos de aprendizagem. Assim, para esse autor, mais uma vez, enaltece-se a eficiência dos resultados e se desvaloriza a prática.

Dentro desse contexto, Pacheco, J. A. (2000, p. 33) esclarece que “a integração curricular é uma ideologia que se prende com projetos de escola, uma prática que favorece a aprendizagem interdisciplinar e uma teoria que concebe o currículo como um processo deliberativo”. Para ele, seja qual for a integração de conteúdos, de disciplinas, de habilidades ou objetivos curriculares transversais, etc., está claro que projetos curriculares integrados são, por excelência, recursos para explorar as componentes regionais e locais, principalmente quando se utiliza o meio como conteúdo curricular e quando se tem a pretensão de diversificar a aprendizagem em função de necessidades e problemas concretos.

2.3 Currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/96, em seu Art. 36, alterado pela Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, no § 7º, sugere que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, 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, conforme diretrizes definidas pelo MEC.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aponta claramente para a perspectiva da formação humana integral, conforme explicitado no Artigo 5º - “O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...]”.

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reitera em seus princípios norteadores, no Artigo 3º, a articulação com o setor produtivo para a elaboração de itinerários formativos coerentes, tendo em vista o preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, e a inserção laboral dos estudantes; o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o trabalho assumido como princípio educativo e como base para a organização curricular, em integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; a integração dos saberes cognitivos e socioemocionais, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico, para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, assim como para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; a indissociabilidade entre educação e prática social no processo ensino aprendizagem; a interdisciplinaridade assegurada no processo educacional visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; etc..

Assim, na acepção desses documentos normativos, inferimos que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem como proposição que a atividade curricular se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares, com vistas à formação humana integral.

Refletindo sobre a organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura, Moura (2012) afirma que a formação integrada deve ir além de assegurar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Necessita desenvolver o pensamento crítico-reflexivo acerca dos códigos de cultura manifestos pelos grupos sociais no decorrer da história, como maneira de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, assim, colaborar

para a elaboração de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, direcionados aos interesses sociais e coletivos. O autor argumenta que:

> Compreendemos que organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Como ponto de partida é preciso ratificar que o ensino médio integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ao invés de, inicialmente, se concentrar os conteúdos vinculados à educação geral e, posteriormente, proporcionar os componentes curriculares da formação técnica específica (MOURA, 2012, p.11).

Ainda discorrendo sobre o sentido de integração no Ensino Médio Integrado à Educação profissional Técnica de Nível Médio, Ciavatta questiona o que é integrar e afirma:

> O termo deve ser remetido ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos 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 (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nesse sentido, para Ramos (2014), o método de exposição no trabalho pedagógico deve restabelecer as conexões dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstruindo as relações que constituem a totalidade concreta de sua origem, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se de forma gradativa em suas particularidades inerentes. Para a autora, o currículo integrado sistematiza o conhecimento e realiza o processo de ensino-aprendizagem de maneira “que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2014, p. 87). Assim, a integração demanda que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja desenvolvida

de forma contínua durante a formação, considerando as categorias indissociáveis da formação humana: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Dentro dessa perspectiva, o texto *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (MEC/SAE, 2008), reconhece o Ensino Médio Integrado com um significado amplo, como um caminho para o oferecimento de um ensino médio de qualidade para todos, em que a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado.

Conforme esse texto, a organização do ensino médio, ao superar a fragmentação com a educação profissional, por meio de um projeto unitário, integra seus objetivos e métodos. Assim, o trabalho “se configura como princípio educativo, condensando em si as concepções de ciência e cultura, podendo vir a se constituir como contexto, justificando a formação específica para atividades diretamente produtivas” (MEC/SAE, 2008, p. 8).

A perspectiva de atribuir especificidades às dimensões trabalho, ciência e cultura, constituintes da prática social, e indissociáveis no ensino médio na forma integrada, permite compreender como fundamental o ensino médio dispor de uma “base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (MEC/SAE, 2008, p. 13).

Segundo Pacheco J. A. (2000), um dos problemas mais difíceis de se resolver sintetiza-se em responder a interrogação feita por Tyler (1949), quando questiona quais experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir os objetivos.

Pacheco J. A. (2000), explica que nessa interrogação encontramos dois tipos de argumentação, sendo um ligado ao significado de conteúdo e o outro relacionado à origem e seleção deles. Nas palavras do autor:

> É unanimente aceite que os conteúdos curriculares, que são veiculados pela escola, integram conteúdos de diferentes dimensões: cognitiva (fatos, conceitos, princípios, leis), afetivas (atitudes, crenças, valores) e motora (procedimentos). Esta visão integral da escola pode mudar significativamente os pressupostos educativos, já que é tão importante e útil ensinar atitudes, valores e procedimentos como ensinar conteúdos (PACHECO, J. A., 2000, p. 20).

Assim, a integração dos conteúdos das dimensões cognitiva, afetiva e motora pode contribuir de forma significativa para uma formação integral, ou seja, a escola deve ser entendida a partir de uma visão integral do processo de formação dos alunos.

Historicamente, a discussão sobre a integração curricular se põe em contraposição ao conhecimento disciplinar, especializado e fragmentado.

De acordo com Pacheco J. A., a partir da formulação dos princípios básicos da elaboração do currículo por Tyler (1949):

> A disciplina aparece como a forma mais lógica para organizar a aprendizagem, e para mais facilmente responder tanto à taylorização do ensino – presente na organização dos alunos, na distribuição dos professores por área de conhecimento e no parcelamento das atividades didáticas – como à concepção funcionalista de currículo (predefinido pela administração e estruturado em função de resultados) (PACHECO, J. A. 2000, p. 26).

Diante desse contexto, a partir das ideias de Goodson (1997), Pacheco J. A. (2000), salienta que a disciplina escolar se mantém como um modelo da divisão e fragmentação do conhecimento em nossas sociedades.

Nessa ótica, para Moraes e Küller

> O modelo dominante de conhecimento do real fragmenta o mundo para melhor conhecê-lo. Tanto a geração do conhecimento como sua sistematização e acúmulo se fazem sob a égide das disciplinas científicas particulares ou campos especializados de conhecimento científico, tecnológico, artístico, filosófico ou cultural (MORAES; KLLER, 2016, p. 28).

Segundo esses autores, o método científico procura reduzir a complexidade do real para conhecê-lo. De forma isolada, o todo é dividido em partes cada vezes menores, para estudá-las separadamente. Assim,

> A disciplina é uma forma histórica de produzir e organizar o conhecimento. É produto de um longo desenvolvimento histórico. Disciplina foi a forma como se organizou o conhecimento humano desde os gregos, com Platão. Espalhou-se nas universidades europeias a partir do século XI. Foi consagrada pela universidade moderna. A disciplina é a categoria organizacional do conhecimento científico ou a identidade social de diferentes corpos de saberes especializados (MORAIS E KULLER, 2016, p. 28).

Nessa perspectiva, na visão de Morais e Küller (2016), a forma como o conhecimento é organizado no interior das disciplinas acentua a fragmentação porque, “como o contato mais direto do aluno com o conhecimento consiste na disciplina isolada, ele é condicionado a ver e a esperar que esse conhecimento seja recebido de maneira fragmentada” (MORAIS; KULLER, 2016, p. 29). Nesse sentido, os autores afirmam que o conhecimento que vale a pena aprender e ensinar, para alunos e professores, passa a ser o conhecimento disciplinar fragmentado em tópicos de conteúdos.

No Brasil, a crítica à abordagem do conhecimento de forma disciplinar é antiga. Paulo Freire é considerado a voz mais decisiva contra essa forma de organizar o currículo, os conteúdos disciplinares e os métodos de transmissão. Freire utiliza da metáfora “educação bancária” para designar a prática escolar de depositar nos alunos conteúdos sem sentido, resgatando-os posteriormente em provas e exames (MORAES; KÜLLER, 2016). Segundo Freire:

> Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.
>
> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação dessa educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nessas dissertações esvazia-se da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação, e, assim, melhor seria não a dizer (FREIRE, 2015, p. 79 - 80).

Se tratando da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, estudos realizados em algumas de suas instituições apontam que a integração curricular não se materializa na prática.

A pesquisa em nível de mestrado intitulada *Um Estudo sobre o Currículo do Curso Técnico em Mecânica de um Instituto Federal da Região Sudeste: uma reflexão entre o prescrito e o real*, de autoria de Alessandra Regina Teles Herbig (2018), buscou compreender o processo de organização do currículo de um curso técnico em Mecânica, desenvolvido na forma integrada, no contexto de uma

instituição de educação da RFEPCT.

A referida pesquisa teve o enfoque relacionado à revogação do Decreto nº 2.208/97, à promulgação do Decreto nº 5.154/04, bem como ao cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e das condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, que se tornaram recorrentes nas últimas décadas.

Herbig (2018) concluiu em sua pesquisa que mesmo que haja intenção e vontade por parte da Coordenação do Curso, a integração curricular entre as áreas de formação geral e de formação técnica não se materializa na prática, muito menos os pressupostos de uma formação humana integral, sustentada em uma formação politécnica e omnilateral, idealizada para o ensino integrado, por diversas razões, como disposição das matrizes curriculares em regime modular, ausência no PPC de procedimentos pedagógicos e metodológicos desse trabalho integrado, distanciamento entre as áreas de formação geral e de formação técnica, entre outras.

Na pesquisa em nível de metrado intitulada *Concepções, Percepções e Experiências de integração Curricular nos Cursos Técnicos de uma Instituição Federal,* a autora Márcia Soares de Oliveira (2018) analisou os cursos técnicos na forma integrada, abordando as concepções, percepções e experiências sobre integração curricular dos docentes de um campus do Instituto Federal de Minas Gerais.

Oliveira (2018) investigou o que os docentes pensam sobre integração curricular e mapeou as experiências integradoras vivenciadas por eles no cotidiano dos cursos. Com esse trabalho, a autora concluiu que há um forte distanciamento entre as bases teóricas e legais e a realidade dos cursos.

> Os depoimentos retrataram uma forma de oferta que, sob o nome de integrada, ainda não se apropriou dos valores que a devem conduzir, como o trabalho assumido como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática para a formação integral do estudante. A não participação de boa parte dos docentes na construção do projeto pedagógico dos cursos, a falta de diálogo, barreiras atitudinais e o acúmulo de atividades gerado pelo sombreamento de conteúdos na justaposição de dois cursos (médio e técnico) (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Para Oliveira (2018), esses são alguns dos entraves a serem vencidos, pela instituição pesquisada, para a elaboração de um currículo verdadeiramente integrado.

A educação geral no currículo tradicional – disciplinar, fragmentado, centrado no conteúdo – abrange o conjunto sistematizado e organizado didaticamente dos campos de conhecimento (ciências/disciplinas) que todos devem conhecer. Já a educação profissional refere-se ao conhecimento sistematizado indispensável para o exercício de uma determinada profissão (MORAES; KÜLLER, 2016). Segundo esses autores, tanto em um caso, quanto no outro, estamos referindo sobre conhecimentos especializados e distintos. Para eles,

> As disciplinas são organizadas de forma distinta segundo a transposição didática dos conhecimentos que acumulam e transmitem. A educação geral se distingue da profissional pelos conteúdos distintos que ensinam. Usualmente, uma e outra organizam os conhecimentos a ser transmitidos em blocos de conteúdos desintegrados (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 39).

Dentro desse contexto, conforme Moraes e Küller (2016), não é possível organizar um currículo integrado entre educação geral e profissional partindo da organização de conteúdos decorrentes da transposição didática de campos de conhecimentos sistematizados e especializados. “Não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falar em currículo integrado a partir de um saber escolar centrado em conteúdo” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 40).

Segundo esses autores, não se pode falar em currículo integrado quando consideramos como missão da educação, seja geral ou profissional, a transmissão e a assimilação do saber escolar. Na visão deles, “o conhecimento acumulado pelas disciplinas científicas não pode ser integrado ao se transformar em saber escolar ministrados pelos professores também formados em campos especializados do conhecimento” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 40).

Nessa perspectiva, “é preciso partir da negação de que o objetivo da escola é a transmissão de um saber que só serve para a escola e só tem sentido dentro de um sistema de avaliação (provas e exames) e progressão (passar de ano)”. (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 40). É preciso considerar como finalidade da escola a preparação do aluno para a vida, integrando a preparação para o trabalho. Assim, o papel escolar passa a considerar o desenvolvimento das capacidades fundamentais para promover o autodesenvolvimento do aluno, a sua relação interpessoal, a convivência em sociedade e o trabalho produtivo. “O que se busca são resultados

para a vida do aluno, para seu desempenho no trabalho, sua atuação política, sua relação consigo mesmo, sua convivência amorosa com o outro” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 40).

Pacheco, E. (2011), ao analisar o Ensino Médio Integrado afirma que:

> Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, E., 2011, p. 15).

Assim, podemos inferir que ao considerar que o objetivo da escola é a preparação para a vida, a integração com a formação geral torna-se fundamental para a educação profissional.

No âmbito da discussão do ensino médio integrado à educação profissional, faz-se necessário uma breve alusão à Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do ensino médio brasileiro. Destacamos a necessidade de contextualizá-la, visto que a referida lei caminha na contramão da integração curricular.

Observamos que no decorrer dos anos a ligação entre ensino médio e educação profissional vem acontecendo de maneira ambígua e controversa. Assim, de acordo com Herbig (2018):

> Pode-se notar que, em alguns momentos da história da EP, privilegiou-se a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, como aconteceu em 1971, quando se implementou a obrigatoriedade do ensino profissional por meio da Lei nº 5.692. Por outro lado, em 1997, com o Decreto nº 2.208, estabeleceu-se uma cisão absoluta entre eles através da Reforma da EP. Entretanto, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, restabeleceu-se a oferta do ensino médio integrado (HERBIG, 2018, p. 41).

O artigo *A reforma do Ensino Médio: Regressão dos direitos sociais* de Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho (2017), analisa as relações entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à

reforma instituída pela Lei 13.415/2017. Segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 126), a reforma do ensino médio, no que se refere à EPTNM, “expõe [...] um imbróglio organizacional, posto que seguem vigentes o capítulo da LDB relativo à EPT e todo o ordenamento complementar de Diretrizes Curriculares e outros, que trazem orientações distintas às apresentadas pela reforma”. Além disso, segundo os autores:

> Em síntese e a modo de conclusão, além da desorganização do ordenamento legal e do não reconhecimento das experiências positivas da EPTNM, como o EMI, as principais implicações da reforma são o recrudescimento da dualidade educacional, do fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização. Tal reforma traz efeitos sociais deletérios, aos quais se impõe a necessidade de resistência implacável, pois sua implantação representará a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral para adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública de EM e de EPTNM (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 126).

Moura e Lima Filho (2017) concluem que a Lei 13.415/2017 integra uma racionalidade direcionada a redefinir o Estado brasileiro numa nova fase de regressão social. Com relação à EPTNM, concluem que a reforma aponta para a consolidação da dualidade educacional, o fortalecimento de uma orientação mercadológica e à precarização da docência.

O artigo *Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei 13.415/2017*, de Maria Adélia da Costa e Eduardo Henrique Lacerda Coutinho (2018), também problematiza a referida Lei, no sentido de compreendê-la como um retrocesso às políticas da educação profissional.

Segundo os autores:

> Na particularidade da EPT, o parágrafo 3º, da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) diz que a critério dos sistemas de ensino, o itinerário formativo poderá ser integrado, e se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, 2017b). Essa prerrogativa possibilita a manutenção do ensino técnico integrado, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, quanto na rede estadual e privada. Contudo, embora haja esse benefício, há que se questionar se o governo federal irá fazer a manutenção e/ou expansão desses cursos, caso haja interesse institucional em assim permanecer. Logo, questiona-se: serão

> liberadas verbas para manutenção e expansão de cursos que tem o currículo integrado com a formação geral que é composta de disciplinas da BNCC? Haverá concurso para professores da carreira de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para as disciplinas da BNCC ou será restringido apenas para os docentes da EBTT que lecionarem disciplinas específicas da educação profissional – formação técnica? Qual ou quais os limites da autonomia institucional serão mantidos sem danos aos projetos institucionais que vão de encontro às políticas governamentais? (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1643).

As análises realizadas por Costa e Coutinho apontam que, historicamente, as políticas para a educação profissional vêm sendo submetida à formação demandada pelo mercado de trabalho, subordinada aos modelos de produção capitalista. Dessa forma, de acordo com esses autores, a Lei nº 13.415/2017 não contribui para valorização do ensino técnico, tampouco favorece as políticas de formação docente para essa modalidade de ensino. Segundo eles, pelo contrário, induz o notório saber, que é uma forma de assegurar a profissionais sem formação docente o trabalho na educação profissional técnica de nível médio.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS E ÀS POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

3.1 O trabalho do pedagogo/TAE em Institutos Federais: considerações e reflexões

Analisamos a seguir alguns trabalhos que vão ao encontro dos objetivos propostos deste trabalho.

Os trabalhos selecionados analisam a atuação do pedagogo/TAE nos IFs. Baseiam-se em pesquisas realizadas na realidade dos IFs, contendo considerações a partir de análises de documentos próprios aos institutos, observações e entrevistas com pessoas partícipes dessa realidade, o que nos proporciona uma visão do significado do trabalho desse profissional.

O primeiro trabalho é o artigo intitulado *O Trabalho da Equipe Pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições,* de Ana Paula Furtado Soares Pontes (2016), que analisa os desafios da gestão pedagógica na materialidade de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Nordeste.

Pontes (2016), concluiu em sua pesquisa que o trabalho da equipe pedagógica do Instituto é complexo e, resumidamente, abrange ações com foco sobre projetos e processos de cunho pedagógico, diante de um universo variado de contextos e sujeitos, como acompanhamento psicopedagógico aos discentes, promoção de um trabalho articulado junto aos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, assessoramento, em assuntos de sua área às diretorias, departamentos e coordenações do Instituto.

Tratando do trabalho especificamente desenvolvido junto ao corpo docente do Instituto, Pontes (2016, p.12) concluiu, em sua pesquisa, que:

> Há, pois, que se redefinir novas bases para a relação do Setor Pedagógico com os professores e, nesse contexto, discutir a especificidade do trabalho da Equipe Pedagógica em uma Instituição de EPCT. Com isto, contribuir no sentido de se rever posturas e concepções de ambas as partes. Tal processo implica numa discussão envolvendo pedagogos e professores, a fim de serem definidos princípios balizadores do trabalho do Setor, visando à construção e consolidação de uma relação de cooperação e aprendizagem mútua.

No que se relaciona à formação continuada e ao apoio pedagógico aos docentes das diversas áreas, Pontes (2016, p. 12) considera que

> Há que também se investir e consolidar uma política institucional voltada para a formação continuada e o apoio pedagógico aos docentes das diversas áreas (Formação Geral e Formação Profissional), estimulando-se o apoio às iniciativas dos próprios professores, que dê visibilidade aos trabalhos inovadores que já realizam, de forma a instaurar um clima organizacional rico em socialização de experiências, reflexão sobre a prática pedagógica concreta, estudos na perspectiva do desenvolvimento da autonomia docente, da cooperação e da reflexão conjunta com o apoio da Equipe Pedagógica, agora legitimada pelo corpo docente.

A autora sistematiza algumas perspectivas e desafios para a dinamização do trabalho da Equipe Pedagógica no âmbito dos Institutos, conforme expõe o quadro 5.

Quadro 5 – Perspectivas e desafios para a dinamização do trabalho da Equipe pedagógica no âmbito dos Institutos federais

Investimento na formação continuada da equipe com foco na realidade da EPCT e dos Institutos (Considerado pela autora como base).
Desenvolver iniciativas visando conquistar espaço junto aos professores, conhecendo seus perfis e necessidades.
Desenvolver um diálogo com professores, valorizando seus saberes e experiências, mobilizando-os para o trabalho coletivo e colaborativo na Instituição.
Contribuir para a superação da abordagem fragmentada e tecnicista do trabalho pedagógico, partilhando espaços de estudo, planejamento e avaliação com os professores
Assumir uma liderança pedagógica democrática, planejando o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de mudança institucional, estimulando a sua participação em discussões, estudos, bem como nos processos de definição da sua identidade e função social como Instituto, pautando-se na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.
Diante da expansão da Rede de EPCT, articular um movimento no sentido de questionar seus rumos, não apenas de criação de novos *campi*, mas a ampliação de suas vagas, com vistas a contribuir para que a Instituição assuma finalidades sociais e políticas em face da importância/necessidade da preparação para o trabalho e para a cidadania, assumindo-se a perspectiva de formação emancipatória.

Fonte: Pontes, 2016, p.13.

O segundo trabalho analisado é a dissertação intitulada *A Ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na Educação Profissional*, de Ticiana Patrícia da Silveira Cunha Coutinho (2016), que teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos por pedagogas à sua ação como ação mediadora.

De acordo com Coutinho (2016, p. 109), a ação do pedagogo nesse contexto específico do Instituto Federal é permeada de sentidos de prazer e desprazer e, na maioria das vezes, é paralisada por causa das relações de “equilíbrio de poder

menos instáveis que, quando não compreendidas, impedem uma maior efetivação nesse caminhar, apontado para um constante movimento entre potenciais de bloqueio e mudança, de possibilidades e limites nessa atuação".

Em sua pesquisa, Coutinho (2016) concluiu que embora as pedagogas percebam movimentos de ocupação de lugares pela Equipe Técnico- Pedagógica - ETEP, como cargos de gestão, participação em órgãos colegiados e mesmo a existência de uma Diretoria Pedagógica vinculada à Pró - Reitoria de Ensino para representar esse grupo, não há ainda um lugar específico para o pedagogo, desde o organograma da instituição até a ocupação de espaços deliberativos.

Segundo Coutinho (2016, p. 110):

> Mesmo tendo sua função definida pelo cargo por meio do PCCTAE, percebemos que não há um lugar institucionalmente reconhecido como sendo um espaço de atuação específica desse profissional na Instituição, o qual, embora permeie vários espaços institucionais, ainda não é reconhecido como alguém com saberes construídos acerca das questões pedagógicas que deva ser consultado sempre que as discussões tiverem caráter pedagógico. Dessa maneira, o lugar que cada uma ocupa de modo particular em seu *campus* está atrelado às relações que cada uma estabelece em seu contexto de trabalho específico, de modo particular.

Coutinho (2016) destaca que os espaços ocupados pelos pedagogos, como o trabalho com a gestão, seminários da ETEP e as reuniões pedagógicas, são percebidos como espaços de fortalecimento da ação pedagógica, marcado pelo reconhecimento de sua importância profissional, mas também por uma busca constante de fortalecimento e valorização desse profissional.

A atuação do pedagogo segundo Coutinho (2016) pode ter um caráter mais ou menos equilibrado de poder. De acordo com Coutinho (2016, p. 110), as questões referentes às relações de poder

> Apresentam-se durante toda a análise do que falam as entrevistadas, é comum a presença do termo "poder" para justificar e/ou explicar determinadas questões do fazer específico desse profissional. Essas relações de poder, entendidas por elas como um aspecto negativo para o desenvolvimento de sua ação mediadora apresenta-se em momentos mais equilibradas (na relação com o aluno) e menos equilibradas (na relação com o docente). Entretanto, conforme mencionamos durante o nosso processo de análise, entendemos que todo processo dilemático vem acompanhado de movimentos conflituosos, com potenciais de bloqueios e mudanças.

> Sendo assim, identificamos em nossos estudos que a possibilidade de mudança/superação emerge das relações estabelecidas no cotidiano dentro do próprio processo de bloqueio.

Nesse sentido, Coutinho (2016) esclarece que “a questão do poder configura-se, portanto, como sendo uma marca nas relações que elas estabelecem no interior da Instituição e que dificulta e, muitas vezes, impossibilita uma ação mais efetivamente qualificada desse profissional” (COUTINHO, 2016, p. 111).

Quanto aos Seminários da ETEP, Coutinho (2016) concluiu em sua pesquisa que precisam ser institucionalizados pela gestão para que se possa garantir ambientes participativos de discussão, centrado numa gestão democrática. Ainda, concluiu que é necessário criar outros espaços de formação, socialização e debates relacionados a atuação do pedagogo para além dos seminários.

Referente às reuniões pedagógicas, Coutinho (2016) discorre que os sentimentos relatados pelas pedagogas apontam para o reconhecimento desse espaço conquistado na instituição, porém traz marcas de fortes resistências por parte dos docentes. No entendimento de Coutinho (2016, p.111), as resistências para participação nessas reuniões pedagógicas

> têm origem em diversos fatores, a exemplo da desvalorização do que é pedagógico por parte dos docentes, falta de cobrança da presença deles pelos gestores, inserção de pautas administrativas nesse espaço essencialmente formativo, entre outras questões que fragilizam não só o espaço da reunião pedagógica, como também a atuação desse profissional. Assim, a preparação para atuação e discussões nesse espaço deve se configurar como uma preocupação institucional de gestores, pedagogos e docentes com vistas à valorização desse espaço de modo a contribuir para a formação docente, o planejamento coletivo, as discussões acerca da aprendizagem dos alunos e para a melhoria global na qualidade de ensino ofertado pela Instituição.

Nesses espaços das reuniões pedagógicas se mostram evidentes os processos dilemáticos geradores de bloqueio e mudança. Para as pedagogas o bloqueio se dá precisamente no fato desse espaço ser desvalorizado por alguns docentes. Esse espaço se apresenta como um potencial de mudança uma vez que se configura como um “espaço de atuação por excelência desse profissional, convocando-o a buscar não só temáticas formativas para serem discutidas nesse espaço, mas também buscar caminhos de ressignificação desses espaços” (COUTINHO, 2016, p. 112).

A autora ressalta que os professores também vivenciam esse movimento de bloqueio e mudança, porém com questões diferentes. Por um lado, o bloqueio se apresenta visto que o espaço da reunião pedagógica se configura como um momento de repensar as fragilidades da prática docente, o que gera desconforto para muitos. E, por outro lado, potencializa novas aprendizagens relacionadas ao seu fazer como docente.

O contexto específico de atuação como coordenadoras pedagógicas se constitui em um “descortinar de uma nova realidade, marcada não só pelo contato com o novo, mas também pela ausência das discussões acerca das questões referentes ao trabalho de coordenação pedagógica e também da educação profissional” (COUTINHO, 2016, p. 112).

De acordo com Coutinho (2016), mesmo que tenha percebido leituras e práticas relacionadas ao trabalho da coordenação pedagógica, na história de experiências formativas de algumas entrevistadas, há um estranhamento quando do ingresso nesse contexto institucional. Para essa autora,

> Esse estranhamento constitui- se não só pela ausência das leituras específicas da educação profissional percebidas na formação inicial, mas se apresenta, também, em virtude da especificidade e diversidade de atuação com as quais esse profissional se depara no contexto do IFRN. É importante destacarmos que esse estranhamento conduz, muitas vezes, ao movimento de busca por caminhos para essa atuação. Essa busca provoca nessas profissionais um movimento constante de mobilização de saberes trazidos a *priori* e saberes construídos em sua ação diária, não são só os específicos da educação e da área pedagógica, mas de uma diversidade de campos, como os saberes da experiência, da psicologia, do serviço social, saberes para o trabalho com seres humanos e saberes de legislação. Essa mobilização de saberes inerente à ação mediadora desse profissional, apresenta-se como uma estratégia e um caminho para efetivação de seu caminhar nesse contexto institucional específico (COUTINHO, 2016, p. 13).

Segundo Coutinho (2016), acerca da reflexão de saberes, faz-se necessário evidenciar que essa mobilização acontece no contexto amplo da educação profissional e do currículo integrado. A priorização da instituição “pelo currículo integrado como forma de superação da histórica dualidade estrutural e de uma busca de organização do conteúdo de forma a articular diferentes saberes tem uma estreita ligação com a ação mediadora dessas pedagogas” (COUTINHO, 2016, p. 13). Assim, a ação do pedagogo deve se vincular à proposta do currículo integrado sob

pena de não contribuir de forma efetiva com a formação integral do discente.

Coutinho (2016) reconhece o currículo integrado e a formação integral como uma possibilidade de oferecer uma educação de qualidade para os alunos. Diante disso, a ação do coordenador pedagógico, “enquanto formador, adquire uma grande importância frente a esse desafio de ter uma atitude desencadeadora de mudanças da prática docente e, consequentemente, em suas práticas na coordenação pedagógica” (COUTINHO, 2016, p. 13).

Segundo Coutinho (2016), no conjunto da atuação das pedagogas, instituída em um processo diversificado de relações, destacam-se duas ações: o trabalho junto ao aluno e o trabalho junto ao docente. Segundo essa autora, em relação a essas duas esferas de atuação das pedagogas, os sentimentos registrados em sua pesquisa são antagônicos e complementares.

> Ao considerarmos como antagônicos esses sentimentos, estamos a registrar que, no trabalho com o aluno, esse profissional encontra acolhimento, abertura e reconhecimento e, no trabalho com os docentes, embora se registrem as possibilidades de trabalho, as marcas são de lutas e embates. Quanto a serem complementares, isso se dá pelo fato de as entrevistadas reconhecerem que o trabalho com o aluno também está no trabalho com o docente e, de igual modo, o trabalho com o docente acontece com vistas ao aluno em uma relação de dependência e complementariedade.

Coutinho (2016) reforça que o resultado de sua pesquisa aponta um desafio a ser enfrentado, referente à necessidade de ressignificação da relação entre coordenação pedagógica e docentes, a fim de se estabelecer um equilíbrio de poder e torná-la menos sofrida. Para ela, ainda que despontem possibilidades para essa atuação junto aos docentes, os sentimentos que as pedagogas atribuem a essa relação são de bloqueio, de luta, de embate permanente, “o que pode estar ligado ao olhar que os docentes possuem desse profissional, colocando-as em um constante movimento de busca e aceitação para realização do trabalho com esse grupo especificamente” (COUTINHO, 2016, p. 13).

Conforme Coutinho (2016), os sentidos que as pedagogas conferem à sua ação pedagógica no contexto do IFRN manifestam desejos, medos, expectativas, valorações, tensões, limitações individuais e coletivas no seu fazer pedagógico. A autora afirma que, como pedagoga, compreende os sentidos atribuídos pelas pedagogas às suas práticas pedagógicas prejudicam o seu cotidiano. Dentro dos

processos dilemáticos enfrentados “diariamente – e, assim, reafirmamos a nossa implicação – bem como as interlocutoras desta pesquisa, percebemos um movimento constante de busca pela efetivação desse trabalho de coordenação pedagógica” (COUTINHO, 2016, p. 114).

O terceiro e último trabalho a ser referido é a pesquisa intitulada *O trabalho do pedagogo TAE na coordenação de apoio pedagógico ao discente do Instituto Federal de Goiás: reflexões, desafios e possibilidades, uma dissertação de mestrado PROFEPT*, de Wallace Pereira Sant Ana (2019), que teve como objetivo compreender a dinâmica de trabalho do pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD), tendo em vista as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e contribuições desse profissional para a efetivação da prática didático-pedagógica.

Sant Ana (2019) concluiu em sua pesquisa que são diversas as dificuldades e os desafios enfrentados pelos pedagogos TAEs nas CAPDs do IFG, considerando emergente e necessária a compreensão das ações realizadas por esses profissionais, para além de um trabalho burocrático e administrativo. Também identificou, tanto nos estudos teóricos como na pesquisa de campo, as inúmeras possibilidades e contribuições dos pedagogos TAEs para a prática didático-pedagógica nas CAPDs do IFG para a formação emancipatória e integral de estudantes.

Em seu trabalho, Sant Ana (2019, p. 156) apresenta diversos obstáculos, de ordem conceitual, normativa e procedimental, que o pedagogo TAE tem vivenciado em seu trabalho cotidiano nas CAPDs do IFG, conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6 – Obstáculos vivenciado pelo Pedagogo TAE nas CAPDs do IFG

A visão fragmentada sobre a ação do pedagogo TAE, do ponto de vista normativo, percebidos no Regimento Geral do IFG, o qual, ao destacar as competências da CAPD no IFG, acaba limitando a sua atuação nesse espaço.
O número reduzido de servidores nas CAPDs e o número excessivo de demandas de ordem administrativa e burocrática, o que impossibilita uma atuação mais dinâmica e participativa nos processos pedagógicos.
A resistência por parte de alguns docentes em receber orientação dos servidores das CAPDs, motivada por aspectos do cargo ocupado, nível de formação e à nomenclatura da CAPD.
A ausência participativa da família na vida escolar dos estudantes, a qual tem se limitado apenas à presença em reuniões de pais e professores.
Inexistência de documentos norteadores do trabalho nas CAPDs, que condicionam o desconhecimento, pelos próprios servidores das CAPDs e pela comunidade acadêmica em geral, sobre as atividades e ações realizadas pelo setor.

Fonte: Sant Ana, 2019, p. 156.

Diante dos problemas enfrentados na prática profissional do pedagogo TAE na CAPD do IFG, segundo Sant Ana (2019) diversos foram os desafios apresentados durante as discussões. Nesse sentido, de acordo com esse autor, percebe-se que:

> O primeiro passo é compreender quem é esse agente e quais seus respectivos campos de atuação. A partir disso, será possível entender sobre seu trabalho na CAPD do IFG. Dessa forma, diante das dificuldades vivenciadas pelo Pedagogo TAE, bem como pelos demais servidores lotados nas CAPDs do IFG, verifica-se que é preciso ultrapassarmos essa discussão e levá-la para os diferentes espaços da instituição (SANT ANA, 2019, p. 156).

Dessa forma, ao atingir toda a comunidade acadêmica, serão construídos caminhos que contribuirão para reconfigurar a imagem desse profissional, não como um mero executor de atividades administrativas e burocráticas, mas como um profissional competente e capacitado a contribuir com seu fazer pedagógico nas relações educativas do processo de formação integral dos estudantes.

Sant Ana (2019), considerando a formação acadêmica e os campos de atuação do pedagogo TAE na EPT, aponta que são diversas as possibilidades de contribuição, para além do que está regulamentado nos documentos institucionais do IFG, conforme sistematizado no quadro 7.

Quadro 7 – Possibilidades de atuação do pedagogo TAE do IFG

O trabalho de orientação pedagógica com os estudantes, através da orientação de estudos. O trabalho com os docentes, a partir do acompanhamento das atividades educativas e da formação continuada.
A mediação de conflitos entre professores e estudantes e/ou desses com as famílias, a partir do diálogo permanente.
A assessoria ativa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da participação na elaboração e execução de projetos, cursos, eventos científicos, semanas de planejamento etc.
A participação na construção, organização e gestão dos documentos institucionais, como o PPI, o PDI, os PPCs e as matrizes curriculares, mediante a participação ativa nas comissões e conselhos acadêmicos.

Fonte: Sant Ana, 2019, p. 156.

A efetivação dessas possibilidades, segundo Sant Ana (2019), é emergente e necessária, considerando que esse profissional possui requisitos para contribuir com os processos institucionais que demandam uma visão pedagógica.

Na sua visão, é necessário desburocratizar a CAPD e criar condições físicas,

estruturais e humanas para que todas as carências pedagógicas sejam contempladas, de modo a viabilizar a construção do currículo integrado que beneficie a aprendizagem não somente dos conteúdos técnicos, “mas que inclua em seu projeto uma nova pedagogia institucional, voltada à integração de diferentes conhecimentos, a partir de políticas e ações que tenham como finalidade a formação integral dos estudantes” (SANT ANA, 2019, p. 157).

O autor ressalta que esse estudo proporcionou, além da reflexão, o entendimento de quem é o pedagogo, seus campos de atuação e as atividades executadas por esse profissional nas CAPDs do IFG. Para ele, os debates explicitados trazem discussões essenciais para a construção de caminhos para a eliminação dos desafios que o pedagogo TAE enfrenta no processo de legitimação de seu trabalho, assim como sobre os conhecimentos desse profissional para a materialização de uma educação emancipatória, reflexiva e integral de qualidade.

3.2 A coordenação pedagógica no contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG

Como já dito, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, tendo como participantes os servidores envolvidos com o Ensino Médio Integrado à EPT, nos seguintes campi: Araxá, Belo Horizonte (Campi I e II), Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG[1] é uma instituição de ensino centenária, originada pelo Decreto nº 7.566, que foi assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. É uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação – MEC e possui autonomia administrativa, patrimonial, didática e disciplinar. Caracteriza-se como uma instituição de estrutura multicampi, sendo a maior instituição de ensino tecnológico do Estado de Minas Gerais, inseridas em cidades com grande desenvolvimento industrial, como: Belo Horizonte, Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem.

No decorrer da sua história, o CEFET – MG recebeu diferentes denominações,

[1] Fonte: História do CEFET – MG, disponível em https://www.cefetmg.br/instituicao/historia/.

como: Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1909), Liceu Industrial de Minas Gerais (1941), Escola Técnica de Belo Horizonte (1942), Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1969), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978). Resultado da transição da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, por meio da Lei n. 6.545, de 30/06/78, alterada pela Lei n. 8.711, de 28/09/93, o CEFET-MG é uma instituição pública e gratuita que abrange a Educação Básica, em seu nível médio, e a Educação Superior. A instituição atua prioritariamente na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

No que tange à Educação Profissional e Técnica, ao longo de sua história a instituição acompanhou a crescente industrialização nacional. Os cursos oferecidos abrangem, atualmente, os setores de serviço, novas tecnologias e preocupações sociais, tendo como objetivos oferecer formação para o mundo do trabalho e para as múltiplas demandas que a sociedade contemporânea exige.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM, no âmbito do CEFET – MG, contempla as modalidades de cursos: EPTNM na Forma Integrada para alunos egressos do ensino fundamental e pretendem fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio, sob única matrícula, EPTNM na Forma de Concomitância Externa para a alunos que concluíram o primeiro ano do Ensino Médio e pretendem cursar apenas o ensino técnico na Instituição e EPTNM Subsequente, para alunos que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer o curso técnico.

3.3 Organização e gestão pedagógica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG: desafios e possibilidades de atuação do pedagogo/TAE

No contexto do CEFET – MG, o setor pedagógico[2] pertence a sua estrutura organizacional desde a década de 1970, quando ainda a instituição era denominada Escola Técnica. O Decreto nº 75.079, de 12/12/1974, orientava sobre a organização das Escolas Técnicas Federais, bem como previa em sua estrutura básica o

[2] Para a redação do recorte histórico da coordenação pedagógica no contexto do CEFET – MG, foi utilizado como referência bibliográfica o Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica no CEFET – MG, Portaria DIR – 388/16, de 26 de abril de 2016.

Departamento de Pedagogia e Apoio Didático.

O Regimento Interno da Instituição foi aprovado pela Portaria MEC nº 003, de 09/01/1984. Assim, a estrutura básica do CEFET – MG era composta por três diretorias, sendo: Diretoria de Administração, Diretoria de Ensino e Diretoria de Relações Empresariais. A Diretoria de Ensino era dividida em departamentos, sendo: Departamento de Ensino de II Grau (DE-II), Departamento de Ensino Superior (DES), Departamento de Apoio às Atividades de Ensino (DAAE), Departamento de Educação Física e Desportos (DEFID). O setor pedagógico, subordinado pelo Departamento de Apoio às Atividades de Ensino (DAAE), era segmentado em duas seções, a de Supervisão Pedagógica e a de Orientação Educacional.

Na década de 1980, segundo Silva (2001), a organização do CEFET – MG, no formato da pedagogia tecnicista, beneficiava a divisão do trabalho pedagógico, a burocratização das ações de trabalho, a valorização das funções supervisoras e o controle que era exercido por especialistas. Esse modelo de organização pedagógica relaciona-se com a reforma do sistema educacional brasileiro instituída pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71. O trabalho dos especialistas em supervisão pedagógica se dava nessa conjuntura, com ênfase no planejamento e no controle das práticas docentes como meio de garantir o ensino de qualidade.

Na década de 1990, o país passou por reformas educacionais que acarretaram em modificações na organização do trabalho escolar. Numa concepção mais democrática, a divisão do trabalho escolar foi modificada de forma a suprir hierarquias, centrado no trabalho coletivo e na participação da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico e na tomada de decisões administrativas e pedagógicas.

Nesse cenário, o organograma do CEFET – MG foi alterado e o trabalho dos especialistas reestruturado, criando-se, assim, o Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE), aglutinando as distintas Seções de Supervisão Pedagógica (SSP) e Orientação Educacional (SOE), por meio da Resolução CD – 043/94, de 27/12/94. Tais seções, que antes eram subordinadas ao Departamento de Apoio às Atividades de Ensino (DAAE), com a criação do NAE, passam a se vincular ao Departamento de Ensino de II grau (DE – II). Essa integração viabilizou o relacionamento intrínseco com esse Departamento, concedendo uma maior integração entre o corpo docente e especialistas.

No ano de 1995, o NAE do Campus I propôs um projeto de integração entre

os NAEs das demais unidades com o propósito de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, considerando as peculiaridades regionais. De acordo com o Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG, (2016, p.11), esse projeto considerava como justificativa:

> Buscando meios para que se possa fortalecer o Modelo CEFET, faz se necessário um permanente trabalho de discussão e análise da prática político pedagógica no CEFET/MG. Somente assim, será possível chegar a um diagnóstico que conduz as equipes pedagógicas à proposição de ações inovadoras coerentes com um projeto político pedagógico que atenda aos anseios da Comunidade Cefetiana. Para tanto, propõe-se um intercâmbio contínuo entre os membros do NAE, através de reuniões bimestrais, quando serão traçadas diretrizes para a atuação do Pedagogo no CEFET.

Nesse contexto, conforme exposto no relatório, a execução do projeto foi prevista para o biênio 1995/1996. No ano de 1995, foram realizados quatro dos cincos encontros previstos. Já no ano de 1996, o projeto não teve continuidade, pois para o prosseguimento necessitaria de contar com a articulação com a nova Direção Geral eleita para o mandato 1996/1999.

Conforme o Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG (2016), essa foi a primeira experiência institucional coordenada pelo NAE – Campus I, com a finalidade de promoção da integração do trabalho pedagógico entre todos os campi, tendo em vista a unidade de ações para os NAEs e, principalmente, a superação da divisão do trabalho pedagógico por especialidades (supervisão pedagógica e orientação educacional).

O Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG (2016) destaca que na década de 1990 o setor pedagógico possuía uma importante representação e atuação em conjunto com o Conselho de Ensino. A Resolução CD – 024/92 de 21 de agosto de 1992, Art. 1º, inciso VII, que regulamentava o funcionamento deste Conselho, previa um representante dos Pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais – TAE, portador de diploma do Curso de Pedagogia, eleito por seus pares, para compor o Conselho.

A partir dos anos 2000, a estrutura administrativa do CEFET – MG novamente

começa a ser reconfigurada, levando em conta o projeto institucional de transformação em Universidade Tecnológica. A Resolução CD nº 158/06, de 03 de novembro de 2006 substituiu a denominação de Conselho de Ensino para Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), aprovando-se um regulamento mais apropriado para a nova realidade. Dessa forma, a representação dos técnicos administrativos no CEPE deixou de ser exclusiva de um cargo (Pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais – TAE, portador de diploma do Curso de Pedagogia) ligado à área de ensino, abrangendo outras áreas.

Assim, enquanto se discutia o novo estatuto do CEFET – MG, segundo o Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG (2016, p. 14) algumas mudanças foram agregadas na sua estrutura organizacional, entre elas:

a) Transformação da Diretoria de Ensino em três diretorias especializadas por nível de ensino;
b) Transformação dos Departamentos de Ensino do Campus I (DE – II) e II (DES) em Diretoria de unidade;
c) Criação de Departamentos acadêmicos nas unidades do interior;
d) Reestruturação e criação de novos departamentos;
e) Criação de novas nomenclaturas para os setores.

Nesse contexto, as relações de subordinação entre os setores foram se estabelecendo e os NAEs foram denominados de Coordenação Pedagógica (CP), passando a ser hierarquicamente subordinados às Diretorias de Unidade. Pela tradição de vinculação aos Departamentos de Ensino (DE – II e DES), as CPs dos Campus I e II continuaram funcionalmente subordinadas, respectivamente, à Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica – DEPT e à Diretoria de Graduação – DIRGRAD. Já as CPs do interior, porque ofertavam apenas cursos técnicos mantinham vinculação com a DEPT.

Com a expansão da instituição e dos cursos, a partir da segunda metade da década de 2000, passou-se a exigir dos profissionais das coordenações pedagógicas uma visão mais ampla, tanto das questões relacionadas ao ensino técnico, quanto das relacionadas ao ensino de graduação.

No ano de 2007, em consonância com o Regulamento de Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, Resolução CD – 083/04, de 13 de dezembro de 2004, a coordenação pedagógica do Campus I, numa tentativa de resgatar a

experiência de integração dos setores pedagógicos iniciados na década de 1990, coordenou a construção de um regulamento que recomendava a criação de uma Coordenação Geral de Acompanhamento Pedagógico. Porém, o documento não foi apreciado por instâncias superiores.

Segundo o Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG, (2016, p. 15), no ano de 2008, o Conselho Diretor aprovou o estatuto do CEFET – MG conforme a concepção e estrutura das grandes universidades públicas. Dessa forma, a organização geral do CEFET

> passa a compreender os órgãos máximos de deliberação coletiva da instituição (o Conselho Diretor e o CEPE), os órgãos colegiados e executivos especializados nas áreas fins da instituição (ensino, pesquisa e extensão) e as instâncias executoras das atividades fins (as unidades/as coordenações e departamentos) e das atividades meios.

No ano de 2012, considerando a concepção deliberada pelo estatuto, foi projetado um novo organograma institucional que pretendia uma estrutura mais funcional, com capacidade de absorver as novas necessidades, modernizar os processos e adequar os fluxos administrativos à realidade da instituição. O presente organograma foi apresentado à comunidade pela Diretoria Geral, mandato 2012/2015. Porém, na estrutura do novo organograma o setor pedagógico não era contemplado, o que ocasionou diversos questionamentos e discussões.

Nessa conjuntura de discussão sobre a identidade do setor pedagógico no organograma projetado, os diretores da DPET e da DIRGRAD, gestão 2012/2015, promoveram uma reunião com a finalidade de analisar o trabalho de acompanhamento pedagógico do ensino técnico e da graduação por meio do referido setor. Assim, posteriormente a um estudo do quadro de pessoal que atuavam nas CPs de todas as unidades e dos campi I e II, constataram que era necessário:

> a) Fazer um mapeamento do trabalho de acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos profissionais do interior, em relação ao ensino técnico e ensino de graduação;
> b) Delimitar a estrutura e funcionamento das CPs dentro do novo contexto institucional que se caracterizava por aumento de número de curso, falta de perspectivas de ampliação do número

> de profissionais das CPs;
> c) Delimitar as atribuições das CPs, considerando as atribuições do cargo de Pedagogo e do cargo de Técnico em Assuntos educacionais, o Plano de Desenvolvimento Institucional;
> d) Estabelecer que o acompanhamento pedagógico realizado por TAE no âmbito das coordenações deve obedecer às diretrizes das CPs, que é institucionalmente o setor com competência para prestar o acompanhamento pedagógico;
> e) Instituir uma coordenação geral que possa fazer a articulação com as CPs e coordenar a construção de um Programa Institucional de Acompanhamento Pedagógico do Ensino no CEFET – MG (Relatório da Comissão Responsável pela reestruturação e elaboração do Regulamento da coordenação pedagógica do CEFET – MG, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, por meio da Resolução CD – 049/12 de 03 de setembro de 2012, foi aprovada a nova estrutura do CEFET – MG. Conforme essa Resolução, as CPs foram designadas como unidades organizacionais encarregadas de implementar e executar, no contexto das unidades, as políticas de ensino das diretorias especializadas (DEPT, DIRGRAD e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DPPG).

No ano de 2020, as CPs do CEFET – MG foram reorganizadas por meio da Resolução CD – 012/20, de 08 de abril de 2020[3], revogando-se assim a Resolução CD-049/12, de 3 de setembro de 2012. As Coordenações Pedagógicas foram aglutinadas com a Coordenação de Políticas Estudantil, criando-se, assim, uma única coordenação denominada Coordenação de Desenvolvimento Estudantil. De acordo com o artigo 10º da referida Resolução, inciso VIII:

> A Diretoria de Desenvolvimento Estudantil é a unidade responsável por planejar, desenvolver, coordenar, monitorar e avaliar a execução das políticas de assistência estudantil, de acompanhamento pedagógico, de inclusão e diversidades de discentes no âmbito da Instituição.

Destacamos que com a junção das duas coordenações, o trabalho do pedagogo/TAE passou a se realizar de modo integrado com outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais, não havendo, porém, alterações em suas atribuições.

[3] Resolução CD – 012/20, de 08 de abril de 2020 - Estabelece a estrutura organizacional regimental do CEFET-MG, normatiza a criação e extinção de unidades organizacionais não regimentais e dá outras providências. http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2020/RES_CD_012_20.htm. Acesso: mar. 2021.

O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do MEC, encaminhado aos dirigentes de gestão de pessoas das Instituições Federais de Ensino, trata da descrição dos cargos técnico administrativos em educação. O quadro 8 descreve de forma detalhada, a denominação, a descrição sumária, as atividades típicas dos cargos de Pedagogo e de Técnico em Assuntos Educacionais – TAE.

Quadro 8 – Descrição das atividades típicas dos cargos de Pedagogos e TAEs

DENOMINAÇÃO DO CARGO: PEDAGOGO	DENOMINAÇÃO DO CARGO: TÉNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – TAE
REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO ✓ Escolaridade: Curso superior em Pedagogia; ✓ Outros; ✓ Habilitação Profissional.	REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO ✓ Escolaridade: Curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas. ✓ Outros; ✓ Habilitação Profissional.
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO -Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil. - Elaborar e desenvolver projetos educacionais. -Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. - Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. - Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. -Participar de divulgação de atividades	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO - Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos. - Elaborar projetos de extensão. - Realizar trabalhos estatísticos específicos. - Elaborar apostilas. - Orientar pesquisas acadêmicas. - Utilizar recursos de informática. - Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao

pedagógicas. -Implementar programas de tecnologia educacional. - Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição. -Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. - Utilizar recursos de informática. - Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.	ambiente organizacional.

Fonte: Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**.**

Do ponto de vista legal, conforme Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, verificamos que as atribuições do Pedagogo/TAE estão relacionadas tanto às atividades de gestão e coordenação, quanto às atividades pedagógicas de orientação, acompanhamento e mediação.

Nesse panorama, segundo Sant Ana (2019) o pedagogo/TAE como profissional, tem um papel extremamente importante para promover a organização e gestão do trabalho pedagógico, por meio da promoção de ações educativas, a saber:

> A orientação e a mediação pedagógicas a docentes, estudantes e pais; a articulação, integração, sistematização dos conhecimentos e saberes vinculados ao processo de ensino e aprendizagem; a realização de projetos educativos, relacionados à prevenção ao uso de drogas, à sustentabilidade ambiental, ao bullying e a problemas psicossociais; o acompanhamento escolar e mediação de conflitos, dentre outras (SANT ANA, 2019, p. 74).

Assim, percebemos a necessidade desses profissionais, para propor coletivamente a construção e realização de ações didático-pedagógicas, para incentivar os docentes a reflexão sobre suas práticas pedagógicas realizadas e sobre processo de formação humana, para promover um trabalho educativo numa perspectiva da integração curricular.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A pesquisa de campo no CEFET – MG

Para esta pesquisa, como mostrado acima, foi realizado um levantamento bibliográfico relacionado à temática da coordenação pedagógica e ao currículo integrado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, abordando os principais autores, leis, artigos, dissertações a fim de propiciar o embasamento teórico sobre o tema pesquisado. Além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos os pedagogos/TAEs, professores que atuam no Ensino Médio Integrado e coordenadores de cursos do CEFET-MG.

A coleta de dados foi feita por meio de duas estratégias. A primeira consistiu na aplicação de questionários aos servidores que atuam nas coordenações pedagógicas dos campi do CEFET-MG, aos coordenadores dos cursos e professores da EPTNM do campus V do CEFET-MG, situado em Divinópolis/MG.

Os participantes foram contatados via *e-mails*, nos quais o pesquisador se apresentou, fornecendo as informações acerca da pesquisa, o *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao questionário.

O questionário, o qual consta no apêndice A, foi disponibilizado eletronicamente por meio do *Google Forms,* apresentando questões discursivas que foram respondidas anonimamente. As questões versaram sobre a importância da coordenação pedagógica no trabalho escolar, as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores e sobre os recursos pedagógicos que propiciam ou podem propiciar a integração curricular. Segundo Lakatos e Marconi (2003), as questões discursivas podem ser respondidas livremente, usando linguagem própria, possibilitando investigações mais profundas e precisas.

Foram encaminhados um total de 74 questionários, no período de janeiro de 2021 a fevereiro de 2021. Desses, foram respondidos 23, atingindo um percentual de 31% de participação.

Os dados coletados estão expostos em tabelas, gráficos e/ou quadros, que agrupam os percentuais identificados nas respostas obtidas por meio do questionário aplicado. Foram também coletadas, informações que se encontram

organizadas por categorias, permitindo, assim, o diálogo entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Os dados coletados são predominantemente descritivos. Logo, a análise a ser realizada será descritiva exploratória.

A segunda estratégia utilizada para a coleta dos dados foi a entrevista direta que, no caso desta pesquisa, realizamos com os pedagogos da unidade do CEFET/MG, Campus Divinópolis. A escolha desta unidade para aplicação da entrevista se deu devido à facilidade de acesso a instituição próxima à residência do pesquisador. Como não foi possível ocorrer presencialmente, em razão das restrições sanitárias impostas pela epidemia da covid-19, as entrevistas ocorreram virtualmente por meio da plataforma *Google Meet*, visto que os servidores do CEFET-MG, campus Divinópolis estavam em trabalho remoto. Os participantes foram contatados via *e-mails*, nos quais o pesquisador se apresentou, forneceu informações acerca da pesquisa, forneceu o link que remetia ao TCLE e ao termo de cessão do direito de uso de voz.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, ou seja, apresentou características do formato estruturado, que é quando o entrevistador segue um roteiro previamente planejado, mas que permite ao entrevistador e ao entrevistado que acrescentem outras questões ao roteiro, caso julguem necessário. O roteiro da entrevista consta no apêndice B.

A entrevista visou compreender a importância da coordenação pedagógica no trabalho escolar, as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores e sobre quais recursos pedagógicos propiciam ou podem propiciar a integração curricular.

As respostas foram muito importantes para o curso do trabalho e as informações obtidas com o questionário e com a entrevista não foram analisadas ou divulgadas isoladamente, mantendo-se o sigilo absoluto e o uso exclusivo para a elaboração da dissertação. Assim, poderão ser também apresentadas em artigos, seminários, congressos e similares, para proporcionar o desenvolvimento científico da área do saber que está em estudo.

A participação dos sujeitos nesta pesquisa ocorreu de forma voluntária, podendo os participantes, inclusive, recusar ou interromper a participação no decorrer do trabalho, sem quaisquer ônus. Foram apresentados a eles todas as informações e esclarecimentos solicitados relacionados ao estudo. Também não implicou em prejuízo ou desconforto para os participantes, que não tiveram nenhum

custo e nem receberam qualquer vantagem financeira.

Não houve benefícios diretos aos participantes desta pesquisa. Os benefícios indiretos dizem respeito às possíveis melhorias a ocorrer na dinâmica do trabalho escolar que os envolve. Por meio da gestão pedagógica coletiva e democrática abre-se a perspectiva de se pôr o currículo integrado em ação.

É importante ressaltar que essa pesquisa foi submetida ao comitê de ética do CEFET-MG, CAAE 39430320.9.0000.8507, sendo aprovada pelo parecer de número 4.453.048.

No que diz respeito à organização, análise e interpretação dos dados, com o propósito de responder adequadamente de forma mais eficaz à questão geral desse estudo, optamos pela análise de conteúdo, conforme prescrita por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

No que se refere a esse tipo de análise, Laville e Dione (1999, p. 214) reforçam que:

> Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É esse o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

Os dados coletados serviram de base para maior aprofundamento na investigação sobre a coordenação pedagógica na perspectiva da integração curricular. Também, por meio deles, encontramos os elementos necessários para a fundamentação desse trabalho, com o propósito de responder qual é o papel a ser desempenhado pela coordenação pedagógica no processo de integração curricular.

A descrição e análise dos dados obtidos a partir dos questionários e das

entrevistas serão apresentadas a seguir em forma de tabelas, gráficos, quadros e descrição de falas, as quais foram relacionadas com os referenciais teóricos que discutem a temática proposta. Assim, os resultados, após o tratamento sistemático das informações, nos possibilitaram alcançar o objetivo principal, que é o de compreender qual o papel a ser desempenhado pela coordenação pedagógica numa perspectiva da integração curricular.

Ainda, os dados analisados trouxeram elementos norteadores para a escolha e elaboração do Produto Educacional.

4.2 Campo empírico e sujeitos da pesquisa

O questionário eletrônico foi aplicado em unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, nos seguintes campi: Araxá, Belo Horizonte (Campi I e II), Contagem, Curvelo, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha, tendo como sujeitos os servidores que atuam na coordenação pedagógica (pedagogos e TAEs). No campus Divinópolis, o questionário foi aplicado para todos os professores que atuam no Ensino Médio Integrado e aos coordenadores de cursos.

A aplicação do questionário constituiu-se como uma etapa bastante significativa desta investigação, dado que proporcionou uma coleta de informações relevantes acerca dos sujeitos participantes, permitindo assim conhecer, analisar e traçar o perfil pessoal, de formação e experiência profissional na EPTNM, bem como das visões do trabalho desenvolvido pelos pedagogos/TAEs nas unidades pesquisadas.

As questões do questionário eletrônico foram divididas em duas partes. A primeira, (questões de 01 a 05), requeria dados gerais como: campus, cargo, sexo, formação profissional e tempo de serviço no magistério. A segunda, (questões de 06 a 11), buscava informações relacionadas ao tema currículo integrado e ao trabalho da coordenação pedagógica no âmbito do CEFET/MG. É importante destacar que para a descrição e análise dos dados, os resultados são apresentados de forma concomitante, articulado às entrevistas e aos referenciais teóricos que abordam os temas analisados.

Em relação ao questionário, dos 74 sujeitos dessa etapa da pesquisa, 23 responderam, atingindo um percentual de 31% de participação. A Tabela 1 mostra a

distribuição quantitativa dos sujeitos pesquisados.

Tabela 1 – Distribuição quantitativa dos sujeitos da pesquisa - questionários

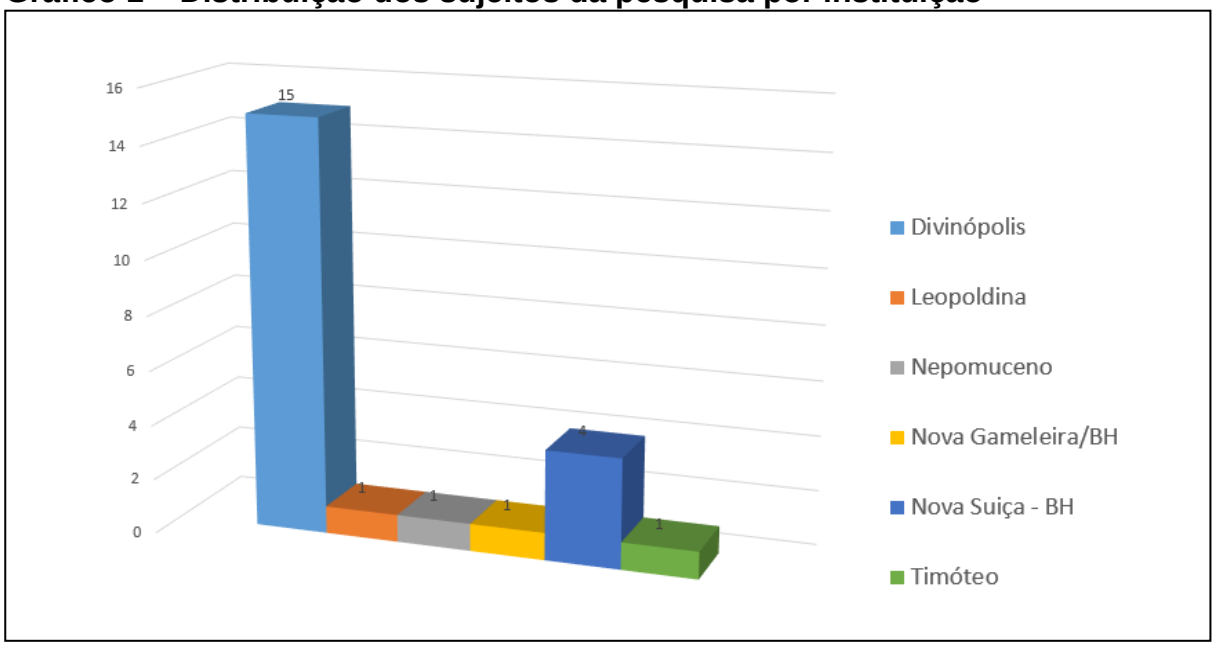
Sujeitos	Quantidades
Coordenador de Curso Técnico	02
Pedagogos	04
TAEs	04
Professores da área de formação geral	03
Professores da área de formação técnica	10
Total	**23**

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 1, do total dos sujeitos que responderam o questionário, 8,7% são coordenadores de curso técnico, 17,39% são pedagogos, 17,39% são TAEs (Exercem a função em coordenações pedagógicas), 13,04% correspondem aos professores que lecionam alguma disciplina pertencente à área de formação geral, e 43,47% correspondem aos professores que ministram alguma disciplina na área técnica.

Dos respondentes do questionário, 15 pertencem ao campus Divinópolis, 01 Leopoldina, 01 Nepomuceno, 01 Nova Gameleira - Belo Horizonte, 04 Nova Suíça – Belo Horizonte e 01 ao campus Timóteo. O gráfico 01 mostra a distribuição dos sujeitos da pesquisa (questionários) por instituição.

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por instituição



Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

Relacionado ao sexo/gênero dos entrevistados, dos 23 que responderam o questionário, 15 são do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A tabela abaixo representa o sexo/gênero em porcentagem.

Tabela 2 – Sexo dos respondentes do questionário

Sexo	Nº de respondentes	%
Feminino	8	34,8
Masculino	15	65,2
Total	**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

Com relação a formação profissional dos sujeitos que responderam o questionário, 100% cursaram a graduação, sendo que 30,43% deles possuem doutorado. O perfil da formação profissional concluída pelos sujeitos está retratado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Formação profissional

Formação em nível superior	Nº de respondentes	%
Administração	01	4,34
Bacharel em Design de Moda	01	4,34
Biologia	01	4,34
Doutorado em Administração	02	8,70
Doutor em Design	01	4,34
Doutor em Engenharia Mecânica	01	4,34
Doutorado em Física	01	4,34
Doutorado em Geografia	01	4,34
Educação Física	01	4,34
Engenharia Elétrica	01	4,34
Engenharia Industrial Elétrica	01	4,34
Engenharia Mecânica	01	4,34
Engenharia Mecatrônica	02	8,70
Letras	02	8,70
Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais	01	4,34
Pedagogia	05	21,74
Total	**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

Em relação à formação pedagógica dos sujeitos, constatamos que 12 são professores da área técnica, os quais não possuem formação pedagógica. Notamos também que, dos 04 pedagogos, 01 possui doutorado em Educação. E se tratando dos TAEs todos possuem formação pedagógica.

No que concerne ao tempo de serviço no cargo no CEFET/MG, conforme as respostas dos questionários, observamos que a maior parte dos sujeitos que responderam possui acima de 11 anos de serviço, totalizando o percentual de 69,57%. A Tabela 04 mostra-nos o tempo de atuação dos sujeitos no cargo.

Tabela 4 – Tempo de atuação no cargo

Tempo de serviço	Respondentes	%
De 1 a 5 anos	2	8,69
De 6 a 10 anos	5	21,74
De 11 a 20 anos	9	39,13
Mais de 21 anos	7	30,44
Total	**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi aplicada no campus Divinópolis, tendo como sujeitos os servidores que atuam na coordenação pedagógica, atingindo um percentual de 100% de participação.

As questões semiestruturadas da entrevista dividiram-se em duas partes. A primeira continha informações relacionadas aos dados pessoais do entrevistado; a segunda, relacionadas ao tema do currículo integrado e ao trabalho da coordenação pedagógica no âmbito do CEFET/MG. O tempo de duração da entrevista foi em média 50 minutos cada. Com o propósito de manter o sigilo dos entrevistados, eles serão nomeados de Pedagogo 01 e Pedagogo 02.

A Tabela 05, mostra a formação e o tempo de atuação no cargo destes profissionais.

Tabela 5 – Formação e tempo de atuação no cargo dos sujeitos entrevistados

Cargo	Pedagogo
Formação profissional	Letras e Pedagogia (2)
Tempo de atuação no cargo	5 anos

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da pesquisa.

4.3 As categorias de análises

A análise de conteúdo foi realizada considerando as questões e os objetivos da pesquisa. Para Bardin:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim, em se tratando do processo de categorização que envolve a definição do tipo de grade mais adequada ao estudo, a escolha foi pelo tipo misto, que mescla, no enquadramento dos resultados, categorias definidas a priori com outras inseridas ao longo do processo. A estratégia de análise qualitativa adotada foi o emparelhamento (*pattern matching*), que verifica a correspondência entre um determinado arcabouço teórico e os dados da investigação (TROCHIN, 1989). Dessa forma, foi possível agregar solidez, obtida pela utilização do referencial teórico, e a flexibilidade necessária.

Conforme previsto pela técnica de análise de conteúdo, foram definidas as unidades de registro e de contexto, que respectivamente, auxiliam o pesquisador a recortar o texto em elementos completos de análise e compreender seu significado (BARDIN, 2011). Assim, a unidade de registro considerada mais adequada foi o tema e a de contexto, o parágrafo.

Se tratando do questionário, participaram 23 sujeitos, e na entrevista 02. As respostas obtidas nas entrevistas foram agrupadas nas categorias às quais correspondiam.

O quadro 9, a seguir expressa as questões do questionário e entrevista, bem como as categorias e as subcategorias que foram criadas a partir da análise do material coletado.

Quadro 9 – Categorias e subcategorias do questionário e entrevista

Questões: questionário e entrevista	Categoria	Subcategorias de análise
Na sua opinião o que é currículo integrado?	Concepções de currículo integrado.	- Integração entre as disciplinas/áreas. - Integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia. - Relação parte totalidade. - Formação humana integral.
Na sua opinião, a atuação da coordenação pedagógica é importante para o trabalho escolar? Por quê?	A relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar.	- Ação mediadora, articuladora, integradora e de assessoramento. - Visão ampla do processo educacional.
Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica do CEFET-MG?	Avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG.	- Ausência de Identidade e autonomia. - Avaliação: aspectos positivos. -Avaliação: aspectos negativos.
Na sua opinião, como se estabelecem as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores no CEFET-MG?	Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional do CEFET-MG.	-Relações facilitadoras, mediadoras, dialógicas. - Relações dificultadoras.
Na sua opinião, como a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?	Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no CEFET-MG.	- Atuação formativa. -Atuação ativa, executiva, mobilizadora.
Na sua opinião, quais são os recursos pedagógicos que oferecem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?	Identificação dos recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG.	- Formação continuada. - Recursos digitais. - Metodologias de ensino e atividades de pesquisa, de extensão e de promoção da cultura. -Ações integradas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Categoria 01 – Concepções de currículo integrado

A categoria 01 refere-se à análise das concepções de currículo integrado nas vozes dos investigados.

Perguntado no questionário: *Na sua opinião o que é currículo integrado?*, dos 23 sujeitos participantes, 21 responderam à pergunta e 02 não responderam, conforme expresso na tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Indicação das unidades de registro da categoria conceito de currículo integrado e suas subcategorias

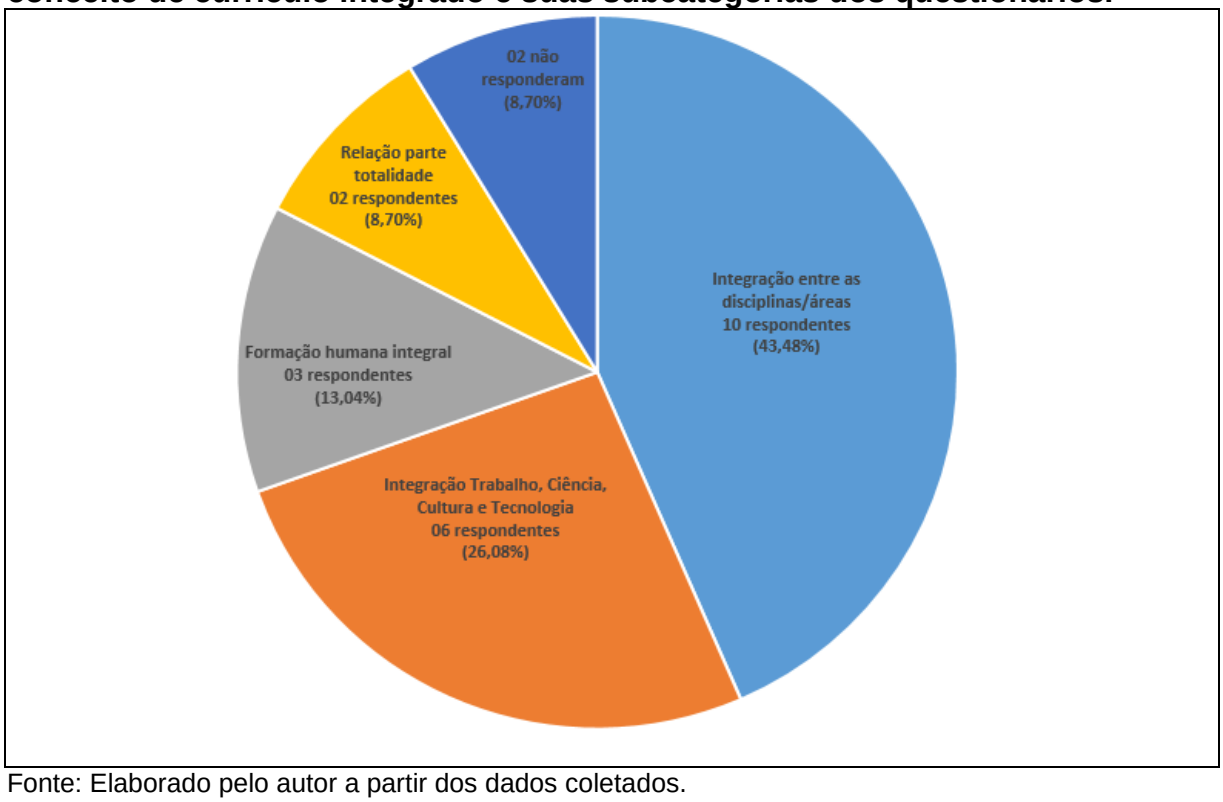
Categoria: Concepções de currículo integrado	Unidade de registro	Indicações	%
Subcategoria 01: Integração entre as disciplinas/áreas	Todas as disciplinas estão articuladas entre si. Busca uma conexão entre os conteúdos das diversas áreas, estabelecendo uma ligação entre eles. Integra disciplinas da base nacional comum com disciplinas técnicas. Integra as diversas áreas dos saberes. Integra a formação propedêutica e técnica. Integração entre as diferentes áreas. Capaz de unir o Médio e Técnico com a maior interdisciplinaridade possível. Ensino Médio e Técnico. Integração entre as disciplinas. Integração entre os conhecimentos que são ofertados.	10	43,48%
Subcategoria 02: Integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia.	Abranger toda a parte de trabalho, conhecimento e de cultura, formando cidadãos que seriam capazes de entender a nossa realidade sobre vários aspectos e sendo capazes de inserir nessa realidade atuando de forma "crítica" e social. Integrar educação formal e trabalho, em busca de uma formação profissional, acadêmica e pessoal sólida e de qualidade. Integrar formação geral e formação profissional, com a intenção de formar sujeitos capazes tanto do exercício profissional quanto da atividade política e cultural, em igual medida. Se estrutura para garantir conteúdos que possibilitem a formação integral do aluno nas dimensões científica, tecnológica, cultural e do trabalho. Organização do conhecimento para fornecer aos alunos uma integração na sua formação referente ao ensino e o trabalho, uma formação total. Na EPT, diz respeito à promoção de uma formação que integre a preparação para o mundo do trabalho com o fornecimento de um conhecimento acadêmico de modo a contribuir para o aprimoramento do aprendiz no maior número de dimensões de sua vida.	06	26,08%

Subcategoria 03: Relação parte totalidade	Organização do conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Formação holística em que todas as áreas do saber se reúnem para compreensão global da realidade e de sua historicidade.	02	8,7%
Subcategoria 04: Formação humana integral	Forma de organizar o conhecimento pensando na formação integral do aluno e de forma a estabelecer relações entre as disciplinas. (Interdisciplinaridade). Visa a formação integral do indivíduo (cidadãos conscientes para atuarem de forma crítica no mundo do trabalho). A articulação de conhecimentos para uma formação mais completa do indivíduo.	03	13,04%
Não responderam		02	8,7%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados.

O gráfico 2 expressa os dados sistematizados na tabela 6.

Gráfico 2 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre o conceito de currículo integrado e suas subcategorias dos questionários.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Na subcategoria 01, **Integração entre as disciplinas/áreas,** 10 sujeitos (43,48%), responderam que currículo integrado é a integração das disciplinas e áreas; a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico.

Diante do exposto, é importante ressaltar que integrar não é apenas uma justaposição ou sobrecarga de conteúdos. Currículo integrado, segundo Machado (2008), requer

> [...] mais do que a oferta simultânea de conteúdos por disciplinas diferentes, mais do que a oferta complementar de conteúdos por disciplinas, a construção de uma ação didática unitária, o trabalho centrado em nexos que existem entre os conhecimentos, atitudes de abertura e convergência, criatividade e capacidade de inovação (MACHADO, 2008 apud Costa, 2011, p. 44).

A subcategoria 02, **Integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia** foi respondida por 06 sujeitos (26,08%), cujas respostas descrevem que currículo integrado relaciona-se com a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

No relato do pedagogo 02 entrevistado:

> *O currículo integrado é um currículo que mescla a formação geral e uma formação para o trabalho. Seja dentro da área específica que o sujeito resolve seguir. O currículo integrado, para mim, é o currículo que consegue juntar a formação geral, que é a formação que exigida legalmente, com a formação para o trabalho. Acho até que seria para o mundo do trabalho. Nem seria para o trabalho, seria muito redundante colocar que é só para o trabalho. Acho que é para o mundo do trabalho, que é muito mais amplo do que uma profissão específica. Acho que o currículo integrado teria que dar conta de, pelo menos, iniciar esse processo. Concluir é difícil, mas iniciar esse processo, esse vínculo, criar essa conexão entre a formação geral exigida. Mas a educação integral para mim teria que dar conta disso, de colocar o sujeito dentro da formação geral, que é educar o sujeito para ser um cidadão, também colocando-o em condição para transitar no mundo do trabalho.*

Diante das análises das respostas, constatamos que elas vão ao encontro da Resolução nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo artigo 3º, inciso IV, que diz:

> Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a

cultura e a tecnologia.

A integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia também é proposta no texto *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (MEC/SAE, 2008) como dimensões que devem integrar o currículo. De acordo com esse texto:

> Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.
>
> Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (MEC/SAE, 2008, p. 8).

O texto *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (MEC/SAE, 2008), identifica três sentidos de integração, e todos consideram o trabalho como dimensão articuladora, sendo:

> Primeiramente, de caráter filosófico, como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura – tendo a unidade entre essas dimensões como pressuposto e o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como o princípio educativo.
>
> O segundo sentido indica que uma formação dessa natureza baseia-se numa concepção de conhecimento que, na perspectiva da totalidade, compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender. Este é o sentido epistemológico da integração, mediante o qual o currículo integra a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conhecimentos. Por essa ótica, os processos de produção material e espiritual da existência humana – expressão social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos – se analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis.
>
> O terceiro sentido da integração é político, o qual se manifesta na possibilidade de oferecer um ensino médio que abranja

> a educação profissional técnica, face à realidade brasileira em que os jovens e adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva. O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe (MEC/SAE, 2008, p. 11).

Em síntese, o trabalho é considerado como princípio educativo nos sentidos ontológico e histórico. No sentido ontológico por ser a primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana, e no sentido histórico como formas específicas em que se manifesta essa mediação, subordinadas pelas relações sociais de produção. O trabalho é princípio educativo, pois organiza a base unitária do ensino médio sendo considerado a condição para superar um ensino enciclopédico que impede que os estudantes estabeleçam relações concretas da ciência que aprende com a realidade em que vive. Ainda, é princípio educativo porque possibilita aos estudantes a compreenderem que "todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros". (MEC/SAE, 2008, p. 12).

A subcategoria 03, **Relação parte totalidade** foi respondida por 02 sujeitos (8,7%). Nessa subcategoria os respondentes consideraram currículo integrado quando os conhecimentos são ensinados numa relação entre parte e totalidade, na qual ocorre uma compreensão global do todo. Essa visão refere-se ao sentido de ordem epistemológica, presente no texto *Restruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (MEC/SAE, 2008), conforme já apresentado anteriormente. Nessa concepção, os fenômenos são compreendidos como síntese de diversas determinações que o pensamento dispõe a apreender, ou seja, há uma integração entre conhecimentos gerais e específicos estabelecendo uma relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conhecimentos.

De acordo com o Documento Base (2007), o currículo seleciona os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos de acordo com a finalidade e os objetivos educacionais. Esse documento defende uma formação integral, plena, completa. Isso, segundo o Documento Base (2007), não presume que se possa ensinar e aprender tudo. "A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos

curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada?" (Documento Base, 2007, p. 50). A resposta a estas perguntas, segundo o Documento Base (2007), requer relacionar partes e totalidade.

Nesse contexto, o Documento Base (2007) reforça que:

> Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer "apreender" e a realidade em que eles se inserem (Documento Base, 2007, p. 50).

Ao tratar da relação entre parte-totalidade, o Documento Base (2007) esclarece que é partindo do conhecimento em sua forma contemporânea que se torna possível a compreensão da realidade e da própria ciência no seu progresso histórico. De acordo com esse documento, "os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico" (Documento Base, 2007, p. 50). Assim, criam-se relações históricas que apontam os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas constituintes do contexto de produção de um conhecimento.

Dentro da perspectiva da relação entre parte-totalidade, de acordo com o Documento Base (2007), numa visão histórica, o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção. Assim, os conhecimentos são apreendidos na sua forma mais elaborada, obtendo uma compreensão dos fundamentos prévios que levaram o fenômeno estudado ao estágio atual.

Outra perspectiva, segundo o documento Base (2007), trata da relação entre o estudo de um fenômeno, ou de um problema, de um processo de trabalho com a realidade na qual ele se encontra inserido. Assim, é partindo das partes que compõem a realidade, indo além das mesmas, que se torna possível compreender a realidade em sua totalidade. O Documento Base (2007) afirma que, no que se refere a formação profissional no ensino médio, isso quer dizer que os conhecimentos

específicos de uma área profissional são insuficientes para possibilitar a compreensão global da realidade. Por essa razão, é preciso contemplar também a formação geral. Ainda esclarece que tanto se pode aprender conceitos específicos partindo dos conceitos gerais, quanto o contrário. Porém, “quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la” (Documento Base, 2007, p. 51).

Assim, de acordo com o Documento Base (2007), a apresentação de conceitos e teorias partindo dessa análise, apresentadas como conteúdos de ensino, na maioria das vezes nos livros didáticos, não terá significado para os estudantes se não forem vinculadas a problemas concretos.

A subcategoria 04, **Formação humana integral**, foi respondida por 03 sujeitos (13,04%). Nessa subcategoria, os respondentes consideraram currículo integrado aquele em que os conhecimentos são organizados visando à formação humana integral dos educandos.

Na visão do pedagogo 01,

> *O currículo integrado vai muito ao encontro com os objetivos do CEFET, pelo menos teoricamente. Ele visa a formação plena do ser, tanto no seu aspecto do currículo, quanto pedagógico, envolve uma ação conjunta de todos os entes educativos, envolve a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a escola voltada também para a vida, para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento individual também do ser.*

Assim, a formação humana integral, de acordo com Ciavatta (2005), pressupõe uma formação ampla, em todos os sentidos da vida, em que o educando seja capaz de compreender o todo ou as unidades do universo. Uma formação que garanta ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação “completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Diante das análises da categoria 01, Conceituação de currículo integrado, concluímos que as respostas dos pesquisados vão ao encontro do que encontramos na literatura sobre a temática, abrangendo as subcategorias 01, 02, 03 e 04, pois currículo integrado na EPTNM visa à formação humana integral, considerando o

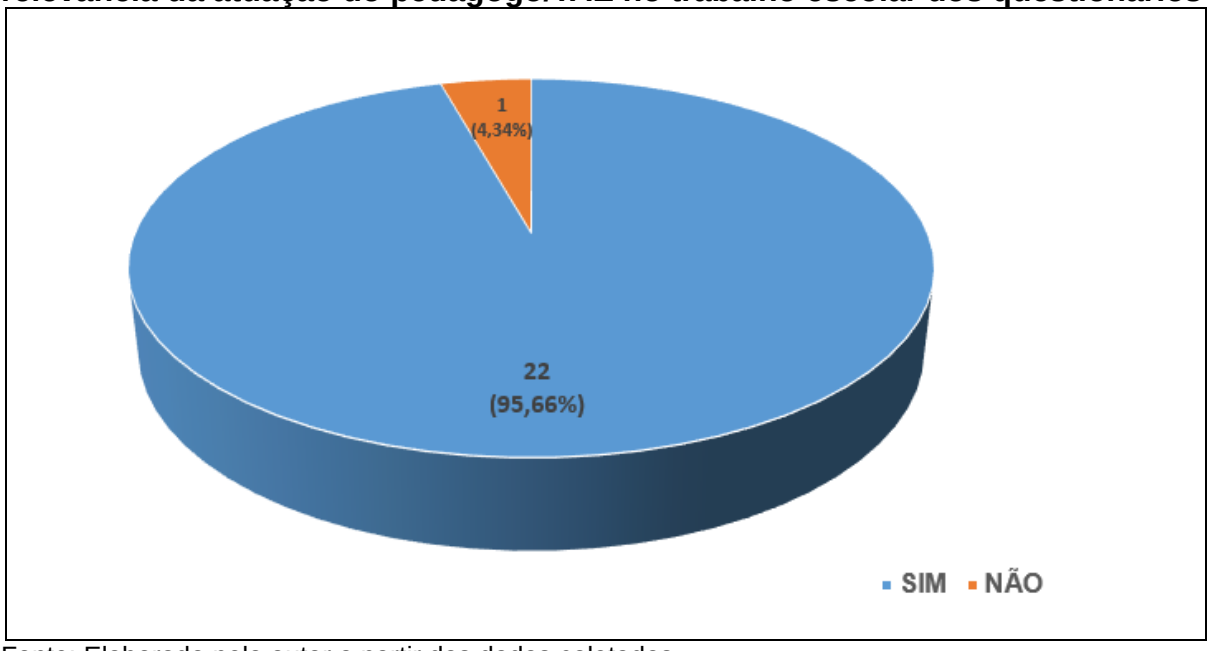
conhecimento para além da fragmentação disciplinar, organizando-o a partir da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, no qual o trabalho é tomado como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso requer que os conhecimentos sejam estruturados por meio de um projeto pedagógico que relacione parte-totalidade concreta nos sentidos ontológico e epistemológico, propiciando aos estudantes criticidade e autonomia não apenas para exercer as profissões, mas também para se posicionarem no mundo em que vivem.

Categoria 02 - A relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar

A categoria 02, **A relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar** pretendeu identificar a importância do trabalho desse profissional no contexto do CEFET/MG.

Perguntados no questionário: *Na sua opinião, a atuação da coordenação pedagógica é importante para o trabalho escolar? Por quê?,* dos 23 sujeitos que responderam à pesquisa, 22 disseram sim e 01 disse não, conforme expresso no gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

A partir das análises da categoria *A relevância da atuação do pedagogo/TAE*

no trabalho escolar, foram criadas as subcategorias: ação mediadora, articuladora, integradora e de assessoramento e visão ampla do processo educacional, conforme nos mostra a tabela a seguir.

Tabela 7 - Indicação das unidades de registro da categoria a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar e suas subcategorias

Categoria: A relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar.	**Unidade de registro**	**Indicações**	**%**
Subcategoria 01: **Ação mediadora, articuladora, integradora e de assessoramento**	Cabe à coordenação pedagógica atuar como mediadora entre os professores e alunos para que se promova de maneira efetiva a integração curricular. A atuação da coordenação pedagógica se faz no sentido de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, mediando as relações entre as partes - discentes, docentes e famílias. Atua, também, no acolhimento aos discentes com necessidades especiais. É o elo entre coordenadores e docentes e entre os docentes e os discentes. O papel das CPs é atuar como um elo entre escola, família, alunos, professores, coordenadores. É nosso papel trabalhar e aproximar os professores para que interajam e consigam enxergar o trabalho como princípio educativo e unir as disciplinas em caráter multidisciplinar, enxergar a parte global e todo o contexto em que estamos inseridos. Também atuamos com os estudantes orientando-os quanto ao ensino-aprendizagem, organização dos estudos e trabalhos, também estimulá-los a serem críticos no mundo em que vivem, etc. Essa coordenação contribui na solução de conflitos entre professores e alunos, orienta na implementação de práticas pedagógicas exitosas, acompanha alunos e turmas que podem estar passando por problemas e isso facilita o processo tanto para os alunos quanto para professores. A coordenação pedagógica é capaz de transitar tanto entre os discentes quanto entre os docentes, o que facilita a intermediação do diálogo. A coordenação pedagógica atua no acompanhamento dos estudantes, além de	16	69,58%

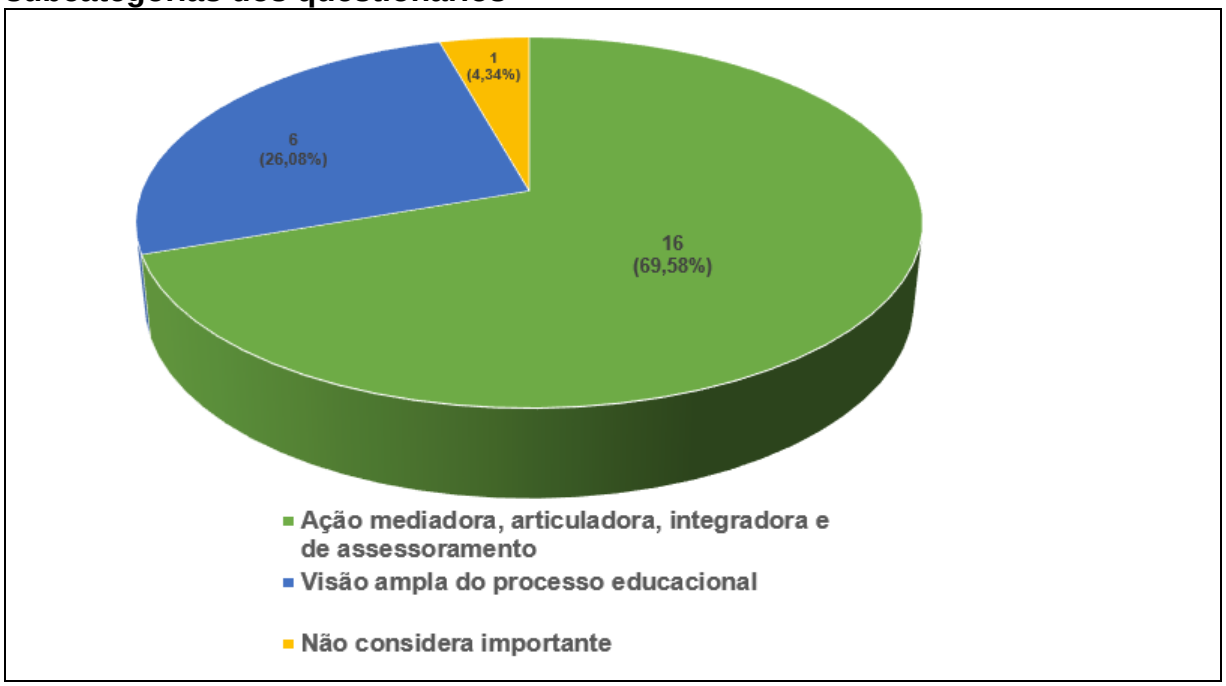
	assessorar os professores no que se refere as questões pedagógicas. Tem sim importância para a melhoria do funcionamento do curso, na medida em que a coordenação pedagógica possa auxiliar estudantes e professores na articulação de práticas e objetivos do curso. Entendo, portanto, como uma atividade meio, facilitadora do processo de formação pretendido nos cursos. A Coordenação Pedagógica articula e integra todas as partes do trabalho escolar. Ela pode garantir que a integração ocorra da melhor maneira possível e tentar corrigir eventuais falhas existentes. Ajuda e auxilia na integração dando suporte a professores, alunos e família. Em especial em uma instituição de ensino técnico em que muitos docentes não possuem formação pedagógica para atuar em sala de aula. Porque em algumas situações são necessários instrumentos técnicos pedagógico, que somente um pedagogo poderá conduzir e alcançar o resultado almejado. Principalmente no CEFET-MG, em que muitos docentes, formaram em cursos bacharelados, e por isso, muitos deles possuem um conhecimento raso da área pedagógica, metodologias, didáticas e outros instrumentos importantes na gestão escolar. A coordenação pedagógica, na rede federal, tem um papel de assessoramento. Esse assessoramento pedagógico é essencial na instituição educacional em geral, mas sobretudo nas instituições como as da rede federal em que grande parte dos professores vêm de formações em cursos de bacharelado em ciências exatas e engenharia, que historicamente se constituíram sobre bases mais positivistas e compartimentadas. Assessorar gestores, coordenadores docentes nas questões relacionadas à legislação educacional, currículo e demais questões pedagógicas.		

Subcategoria 02: **Visão ampla do processo educacional**	Garante que o objetivo formativo seja alcançado. A coordenação pedagógica deve estabelecer, os parâmetros e as diretrizes a serem implementadas para garantir a adequação do ensino a realidade local e atual. Conseguem extrair informações e ter uma visão dos estudantes que vai além da sala de aula. A coordenação pedagógica é fundamental para o trabalho escolar, porque a Pedagogia é a ciência cujos objetos de estudos são a educação (formal e informal) e todos processos de ensino e aprendizagem. Porque é nela que se encontram os profissionais qualificados para ter uma visão ampla do processo educativo que a EPT demanda, além de ser o ambiente centralizador de demandas surgidas ao longo do percurso de aprendizagem dos alunos. Para garantir a qualidade do resultado esperado.	06	26,08%
	Não considera importante	01	4,34%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

O gráfico 4 expressa os dados sistematizados na tabela 7.

Gráfico 4 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar e suas subcategorias dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

A subcaregoria 01, **Ação mediadora, articuladora, integradora e de assessoramento** foi respondida por 16 sujeitos (69,58%), os quais consideraram a importância da coordenação pedagógica para o trabalho escolar por exercerem a mediação, no processo educacional, entre coordenadores de cursos, docentes, discentes e famílias, atuando de forma integrada, solucionando conflitos entre professores e alunos, organizando estudos, estimulando a implementação de práticas pedagógicas exitosas, intermediando o diálogo, acompanhando as aprendizagens dos alunos, corrigindo eventuais falhas existentes, assessorando gestores, coordenadores e docentes nas questões relacionadas à legislação educacional, currículo e demais questões pedagógicas, enfim, integrando o trabalho pedagógico como um todo.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2008), o coordenador pedagógico deve viabilizar a integração e a articulação do trabalho didático-pedagógico numa relação direta com os docentes, em função da qualidade de ensino. Dessa forma, cabe à coordenação pedagógica incentivar e gerir o processo educativo na escola, acompanhando os processos de ensino e aprendizagem, subsidiando os docentes à suas necessidades, bem como acompanhar as avaliações das atividades pedagógicas.

Sobre a importância da coordenação pedagógica para o trabalho escolar, um dos pedagogos entrevistados relatou que:

> *É importantíssimo o papel do pedagogo. Essa integração acontece com mais facilidade nos projetos que são feitos, projetos extra sala de aula e um pedagogo pode contribuir muito nesse aspecto, participando desses projetos dando suas contribuições, participando como mediador do processo de integração entre alunos de diferentes turmas, diferentes perfis, na integração professor-aluno, professor, alunos e comunidade acadêmica. Então, o papel do pedagogo, sim, é muito importante. Pedagogo 01.*

Partindo das análises das respostas, percebemos que o trabalho do pedagogo/TAE no contexto da EPTNM, no CEFET-MG, é considerado pelos entrevistados de extrema importância, podendo contribuir como mediadores e integradores do processo educacional. Dentro desta perspectiva, Libâneo (2008) destaca que a prática pedagógica é um requisito fundamental para o exercício docente, a qual os professores não podem desprezá-la, e complementa que, no processo de mediação e de formação pedagógica,

> a atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2008, p. 61).

A subcategoria 02, **Visão ampla do processo educacional** foi respondida por 06 sujeitos (26,08%). Nesta subcategoria, os participantes consideraram os pedagogos/TAEs importantes no trabalho escolar por terem uma visão ampla do processo educacional. Para os respondentes, os pedagogos/TAEs: garantem que o objetivo formativo seja alcançado, devem estabelecer parâmetros e diretrizes a serem implementadas para garantir a adequação do ensino à realidade local, têm uma visão dos estudantes que vai além da sala de aula, contribuem com os processos de ensino e aprendizagem, são profissionais qualificados para terem uma visão ampla do processo educativo que a EPT demanda, além de centralizarem as demandas surgidas ao longo do percurso de aprendizagem dos alunos e garantirem a qualidade do resultado esperado.

Dentro desse contexto, Orsolon (2012) esclarece que um trabalho integrado com os atores escolares só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos que compõem a comunidade escolar, por meio de um exercício individual e grupal, de trazer e compartilhar as concepções, de ler as convergências e divergências. Segundo essa autora:

> O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências (ORSOLON, 2012, p. 22).

Por fim, os resultados das análises da categoria A relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar mostram-nos que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos/TAEs no CEFET/MG é percebido pela maioria dos sujeitos entrevistados como de grande importância para mediar e gerir as ações pedagógicas, pois seu

trabalho compreende uma visão geral da escola e se caracteriza por ações mediadoras, integradas, articuladas e coletivas com o grupo de trabalho, necessárias para o desenvolvimento do processo educacional, principalmente no que se refere à pratica docente.

Categoria 03 - A avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG

A categoria 03, *A avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG*, buscou identificar como se tem estabelecido o trabalho do pedagogo/TAE no contexto do CEFET/MG.

Perguntado no questionário: *Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica do CEFET-MG*?, todos os 23 sujeitos responderam à pergunta conforme expresso na tabela a seguir.

Tabela 08 – Indicação das unidades de registro da categoria a avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG

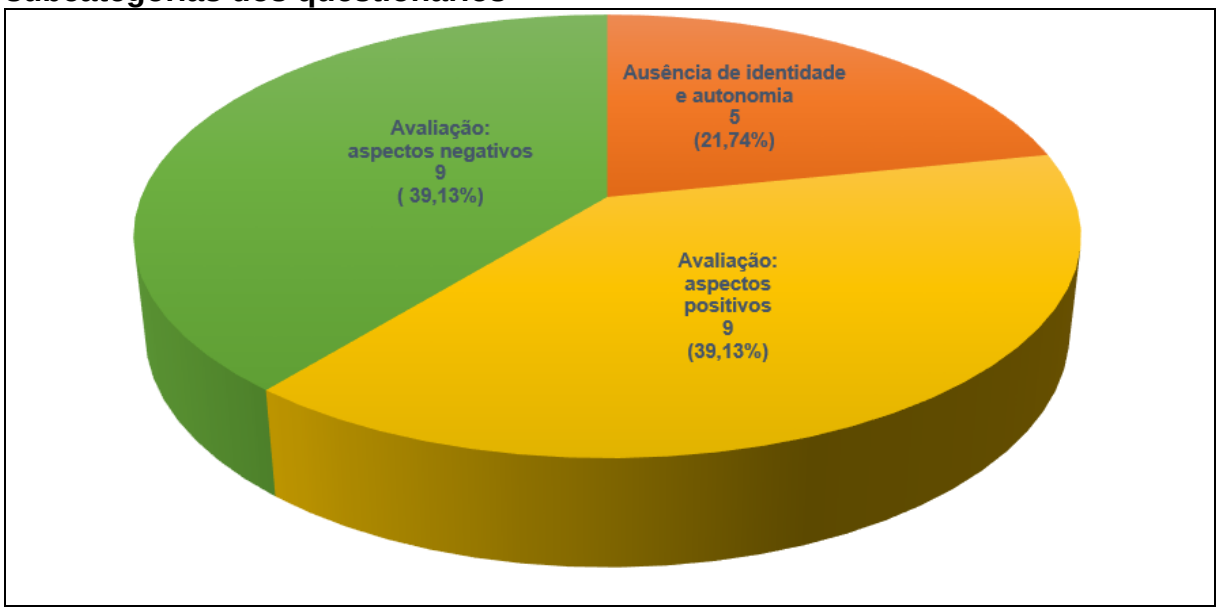
Categoria: Avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG	**Unidade de registro**	**Indicações**	**%**
Subcategoria 01: **Ausência de identidade e autonomia.**	A parte de supervisão pedagógica deixa muito a desejar, em virtude da política do CEFET que afastou o "poder" da Coordenação Pedagógica de agir nesse meio. Um setor ainda em organização, que deve buscar sua identidade e autonomia. Historicamente, a coordenação pedagógica do CEFET-MG foi constituída à base de funções obsoletas da pedagogia, como a parametrização de provas, entre outras. Só mais recentemente, houve uma perspectiva de mudança para a questão do assessoramento pedagógico e o apoio ao discente. Essa nova perspectiva ainda está em construção, inclusive com a discussão de regulamentos e instrumentos norteadores desse trabalho. Um setor ainda em organização, que deve buscar sua identidade e autonomia. Quando a coordenação tinha mais autonomia, a meu ver, era melhor.	5	21,74%

Subcategoria 02: **Avaliação: aspectos positivos**	São profissionais comprometidos e parceiros dos professores e alunos de forma geral. Dão o suporte quando solicitado. Satisfatória, mas pode ser melhorada. Excelente. Muito boa. Excelente, vejo que muito está sendo feito para que a cultura escolar de um saber compartimentalizado seja modificada. Avalio com louvor. Fazem um trabalho muito bom, atuando em relação aos contextos familiar e social dos estudantes. É um bom trabalho. Foca na acolhida humanizada do aluno	9	39,13%
Subcategoria 03: **Avaliação: aspectos negativos**	Sem visão sistêmica e desintegrada. Boas intenções, mas agindo de forma isolada. Encontra-se com uma equipe bastante reduzida, insuficiente para o volume de trabalho demandado. Burocrática. Ao longo dos anos, perdeu espaço político e recursos para sua atuação. Ainda possui uma atuação mais burocrática, sem contribuições mais efetivas à estrutura dos cursos. A participação ainda é tímida, especialmente no suporte aos docentes para lidar com conteúdos técnicos. Embora possamos verificar atuações pontuais, não há ainda sistematização e proatividade dessa coordenação na prática docente. Historicamente, é um setor relegado a um segundo plano dentro do CEFET-MG. Não valorizado pela instituição. Fragilizado pela instituição. O apoio pedagógico tanto para o docente não acontece e para o discente acontece de forma pontual, de acordo com a demanda na elaboração de plano de estudos, mesmo assim acontece de forma pontual e não sistematizada.	09	39,13%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

O gráfico 5 expressa os dados sistematizados na tabela 8.

Gráfico 5 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre Avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

A subcategoria 01, **Ausência de identidade e autonomia** foi respondida por 5 sujeitos (21,74%). Constatamos a percepção de que coordenação pedagógica não possui autonomia para desenvolver seu trabalho, de ser um setor que ainda busca sua identidade e autonomia dentro da instituição.

Nos dizeres dos entrevistados, constatamos que:

> *Eu avalio que em cinco anos houve uma evolução. Hoje, a coordenação pedagógica, não existe mais. Nós participamos agora de uma coordenação de desenvolvimento estudantil, mudou de nome e integrou dois setores. Resumindo, foi isso. Hoje nós temos maior valorização, maior integração entre nós, nós temos alguém que nós podemos contar, que é o coordenador de acompanhamento pedagógico, nem que seja para desabafar... às vezes, ele não pode fazer nada. [...] hoje sabemos que o nosso papel é específico, nós não somos quebra galho do CEFET. [...]o lado negativo é que também tomamos consciência do quanto a nossa atuação é limitada. [...] ao reconhecer esse papel do pedagogo, vimos o quanto ainda o CEFET é falho com a pedagogia, porque essa atuação que nós realmente temos que desenvolver ainda não é possível em sua efetividade; ainda há muito o que ser feito para termos esse espaço para atuar exatamente como nós precisamos atuar, como a nossa função pede. Pedagogo 01.*
>
> *Eu acho que estamos buscando o ideal e esse ideal vai acontecer.*

> *Acho que já mudou muita coisa com essa modificação. Por exemplo, eu vejo que hoje nós estamos muito mais fortes, assim enquanto grupo. Então, a gente tem ocupado um espaço político maior, mas com esse espaço político maior, aumenta a nossa responsabilidade. [...], mas o CEFET ainda não sabe, ainda não tem clareza, eu não acho que seja só o CEFET, eu acho que toda a Rede Federal não tem clareza do que se quer desse pedagogo, o que se quer que esse pedagogo faça. Eu acho que na instituição, fazemos aquilo que acreditamos. Lógico que não vamos fazer no achismo, vamos fazendo de acordo com diretrizes que vêm da direção, de coordenações de cursos, demandas de alunos, é como se fosse um rio, ele está descendo e você está dentro dele. Não adianta você querer ir contra, mas eu acho que precisamos continuar nos organizando. Desde 2015 para cá, tivemos um avanço extraordinário no CEFET; eu percebo isso. Quando eu cheguei em 2015, a sala do pedagogo do campus Divinópolis era a última sala do prédio administrativo, era a sala mais distante de todos os alunos. [...] hoje, nossa sala está no meio do prédio escolar. Pedagogo 02.*

A subcategoria 02, **Avaliação: aspectos positivos**, foi respondida por 09 sujeitos (39,13%), que consideraram a atuação pedagógica muito boa e excelente, destacando que são profissionais comprometidos e parceiros dos professores e alunos de forma geral, oferecendo o suporte quando solicitado, trabalhando para a mudança da cultura escolar quanto à compartimentalização do saber, atuando em relação aos contextos familiar e social dos estudantes, com foco na acolhida humanizada do aluno. Nesse sentido, de acordo com Orsolon (2012), o trabalho de parceria que se estabelece de forma articulada entre professores e coordenação, “possibilita a tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo” (ORSOLON, 2012, p. 25).

Assim, o coordenador, nessa relação de parceria, cria possibilidade de se aprender coletivamente, ampliando as visões da sala de aula na perspectiva da integração. Igualmente, essa relação, segundo Orsolon (2012), possibilitará ao coordenador rever o seu papel, redirecionando-o quando necessário.

A subcategoria 03, **Avaliação: aspectos negativos**, foi respondida por 09 sujeitos (39,13%), os quais relataram que o trabalho da coordenação pedagógica não possui visão sistêmica, se dando de forma isolada e desintegrada; atua com equipe reduzida, insuficiente para suprir o volume de trabalho demandado, possuindo uma atuação burocrática. Consideram que no decorrer dos anos a coordenação pedagógica perdeu espaço político e recursos para sua atuação, sem

contribuições mais efetivas à estrutura dos cursos, com participação tímida, principalmente no suporte aos docentes que lidam com conteúdos técnicos. Apontam que não há sistematização e proatividade por parte dessa coordenação em relação à prática docente, sendo, historicamente, um setor relegado a segundo plano dentro do CEFET-MG e, por isso, não valorizado e fragilizado pela instituição. Apontam que, não ocorre apoio pedagógico para o docente, acontecendo de forma pontual e não sistematizada para o discente.

Diante disso, inferimos que nessa problematização da atuação da coordenação pedagógica no âmbito do CEFET/MG, as falas dos sujeitos da pesquisa relacionadas às políticas voltadas para esse profissional são reforçadas quando se trata de autonomia, valorização profissional, fortalecimento do trabalho coletivo, identidade profissional e diretrizes para o cargo.

O pedagogo é o profissional que exerce ação sob variadas instâncias da prática educativa, “direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Libâneo (2001) salienta que os pedagogos escolares são necessários, para coordenar e gerir uma escola interdisciplinar, de forma coletiva, articulada, propondo e coordenando o projeto pedagógico, mediando o trabalho dos diversos profissionais, norteando a inovação.

Diante das análises das subcategorias pertencentes a categoria *Avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG***,** concluímos que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos/TAEs tem contribuído com o desenvolvimento das práticas educativas escolares, mas há um longo caminho institucional a ser trilhado para que o trabalho pedagógico ocorra de modo pleno, a fim de orientar essas práticas.

Categoria 04 - Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional do CEFET-MG

A categoria 04, *Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional do CEFET-MG*, pretendeu identificar como se estabelecem as relações interpessoais do pedagogo/TAE com os demais membros da instituição.

Perguntado no questionário: *Na sua opinião, como se estabelecem as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores no CEFET-MG?,* os 23 sujeitos responderam à pergunta conforme expresso na tabela 09, a seguir.

Tabela 09 – Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional CEFET/MG

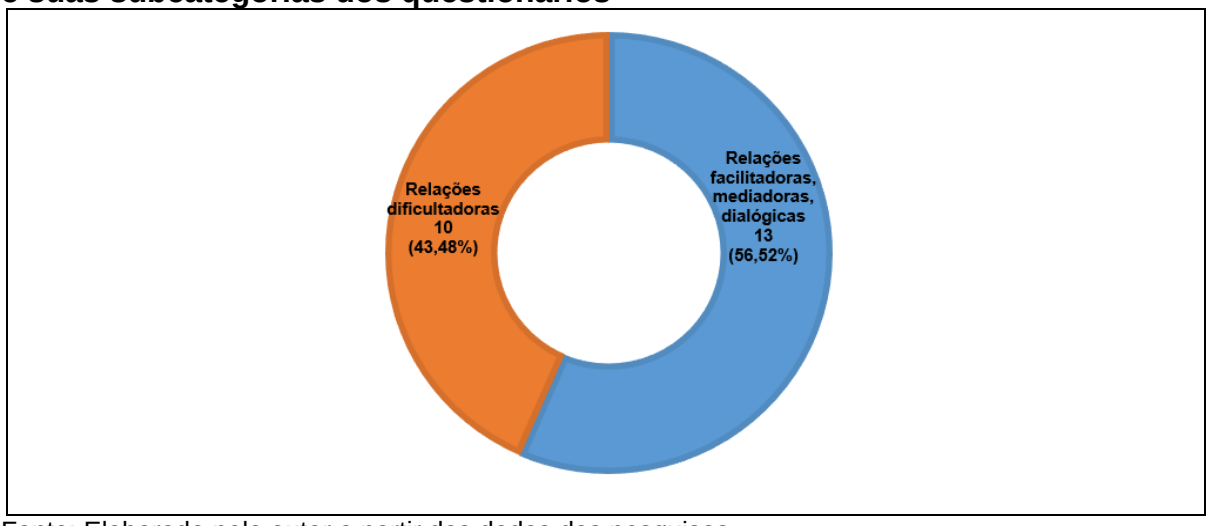
Categoria: 04 Relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional do CEFET-MG.	**Unidade de registro**	**Indicações**	**%**
Subcategoria 01: **Relações facilitadoras, mediadoras, dialógicas**	Diálogo franco e transparente com todos os envolvidos. Diálogo aberto e busca constante de soluções. Através de reuniões e numa construção de diálogo. No campus em que trabalho as relações são ótimas. Temos abertura com todos. Se estabelece de maneira a apoiar atitudes interdisciplinares e solucionar problemas de caráter pedagógico. Por meio de diálogos e reuniões. Às vezes, preventivamente com palestras, por exemplo, e nos conselhos de classe. É um suporte técnico que ajuda a instituição a continuar sendo referência no mercado nacional. Uma relação de apoio, assessoria, mediação, orientação e parcerias. De acordo com demandas relacionadas às atividades pedagógicas. Relações mediadoras perante os conflitos e perante o acolhimento de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Com o contato direto e cotidiano dos profissionais do setor com os alunos, professores e outros técnicos administrativos.	13	56,52%

	Por demandas das partes envolvidas.		
Subcategoria 02: **Relações dificultadoras**	De maneira não muito coordenada, necessita de mais ação. Falta de momentos de reflexão que vão além do conselho de classe. Ainda necessitamos estabelecer mais oportunidades em todas as esferas. Só nas reuniões de conselho de classe. A relação entre Coordenação Pedagógica e professores é muito conflituosa. A maioria dos professores não vê o setor como um espaço de orientação para o trabalho docente. As relações entre o trabalho de coordenação pedagógica e os professores ainda é insuficiente. A política da direção geral que, infelizmente, corta um pouco essa relação. Ainda não possuem um protocolo, com normas e regras. Percebo um distanciamento entre coordenação pedagógica e docentes. Com professores, no sentido de apoio, não há.	10	43,48%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

O gráfico 6 expressa os dados sistematizados na tabela 09.

Gráfico 6 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre as relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

A subcategoria 01, **Relações facilitadoras**, mediadoras, dialógicas foi respondida por 13 sujeitos (56,52%), os quais destacaram que as relações interpessoais do pedagogo/TAE no contexto educacional do CEFET-MG com professores, alunos e demais servidores são permeadas pela presença de diálogo com todos os envolvidos para a busca de soluções de conflitos, acolhimento das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem por meio de reuniões, apoio às atitudes interdisciplinares, às vezes previamente com palestras, nos conselhos de classe, na atuação como suporte técnico, numa relação de apoio, assessoria, mediação, orientação e parcerias, de acordo com demandas relacionadas às atividades pedagógicas, no contato direto com alunos, professores e outros técnicos administrativos.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico atua como um mediador indispensável para assegurar, integrar e articular o processo pedagógico. Segundo Libâneo (2008):

> O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do planejamento pedagógico curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 77-78)

Conforme exposto pelos participantes, observamos que mesmo as limitações e outros fatores já citados anteriormente que incidem sobre o trabalho do pedagogo/TAE, 56% dos respondentes consideram que esses profissionais realizam um trabalho pautado no diálogo e contribuem com todos os atores do processo pedagógico (docentes, discentes, direção, coordenadores de curso, técnicos administrativos).

Nos relatos dos pedagogos entrevistados, verifica-se que nas relações estabelecidas há a presença do diálogo, de uma gestão democrática, de uma busca pela efetivação de um trabalho integrado.

No campus Divinópolis, nós estabelecemos essas relações através

> *de uma abertura mesmo, nós damos total abertura para aproximação tanto de alunos, professores, comunidade acadêmica. Pedagogo 01.*
>
> *Eu sempre tive um excelente relacionamento com todo mundo. Só que eu não espero as pessoas chegarem não, quando eu tenho alguma coisa para resolver eu vou atrás. Então, eu entendo que a coordenação pedagógica transita sempre que precisa. Eu nunca fui impedido, não tenho lembrança se fui impedido ou não de transitar no espaço que eu precisasse. Eu acho que as relações são boas. Pedagogo 02.*

A subcategoria 02, **Relações dificultadoras** foi apontada por 10 sujeitos (43,48%), que relataram como relações dificultadoras a atuação pouco coordenada do setor, a necessidade de mais ações e momentos de reflexão além dos conselhos de classe, de mais oportunidades de atuação da coordenação em todas as esferas, a falta de apoio por parte da direção geral, a falta de protocolos de ação, com normas e regras. Predominam nessa subcategoria as relações entre coordenação e docentes. Dos dez respondentes, 04 relataram que, quando se trata da relação entre coordenação e docentes, ainda há muita dificuldade de se estabelecer uma relação que propicie a articulação e integração do trabalho escolar. Os respondentes destacaram que as relações entre coordenação e docentes são conflituosas, insuficientes e distanciadas, não acontecendo o apoio ao professor, havendo professores que não veem o setor como um espaço de orientação para o trabalho docente.

Observamos que essa dificuldade também está presente nos fragmentos da fala do pedagogo 01:

> *Com os alunos, isso está bem consolidado. Temos uma relação boa com os alunos, uma proximidade boa. Com os professores ainda há uma dificuldade de o professor confiar no nosso trabalho, confiar na nossa contribuição para esse trabalho. Nós conseguimos muito nesses cinco anos, mas ainda há essa resistência de achar que o pedagogo é um elemento que está ali fiscalizando o trabalho do professor e, na maioria das vezes, procurando erros, falhas do professor para apontar. Então, ainda há essa ideia da coordenação pedagógica e isso faz com que eles fujam do nosso convívio. Houve um avanço de 50%, eu poderia dizer, nesta relação do professor com pedagogos. Pedagogo 01*

Nesse contexto, as falas dos participantes provocam a atenção às peculiaridades do trabalho docente, apontando para a necessidade de buscar alternativas que estreitem a relação entre coordenação pedagógica e docentes,

principalmente no cenário da EPT, em que muitos docentes não possuem formação pedagógica. Percebemos que a coordenação pedagógica na visão de alguns professores, tem como propósito de fiscalizar o seu trabalho conforme foi historicamente concebida. Sobre esse ponto de vista, Medina (2002) evidencia que "à medida que o supervisor toma como objeto de seu trabalho a produção do professor, afasta-se da atuação linear, hierarquizada, burocrática e passa a contribuir para um desempenho docente mais qualificado" (MEDINA, 2002, p. 154).

Assim, as ações dialógicas, sustentadas e mediadas por uma gestão compartilhada, são necessárias para o fortalecimento das relações entre coordenação pedagógica e docentes, principalmente para o equilíbrio no processo pedagógico.

A partir das análises das subcategorias relativas à categoria *relações interpessoais do pedagogo/TAE entre professores, alunos e demais servidores no contexto educacional CEFET/MG*, concluímos que as relações são estabelecidas pelo diálogo, acolhimento, apoio, orientação, mediação, suporte técnico, parcerias, ou seja, numa perspectiva de integração e equilíbrio do processo pedagógico. Porém, nota-se que a coordenação pedagógica se depara com alguns desafios quando se trata da integração com o grupo de professores como: relações conflituosas, distanciamento entre docentes e coordenação pedagógica, visibilidade do trabalho desenvolvido pela coordenação, o que acaba prejudicando a integração com a totalidade dos docentes.

Categoria 05 - Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular

A categoria 05, *Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no contexto educacional do CEFET-MG* pretendeu identificar como o pedagogo/TAE deve atuar para que contribua com a integração curricular no ensino médio integrado.

Perguntado no questionário: *Na sua opinião, como a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?,* dos 23 sujeitos participantes, 21 responderam e 02 não manifestaram suas opiniões, conforme expresso na tabela a seguir.

Tabela 10 - Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular

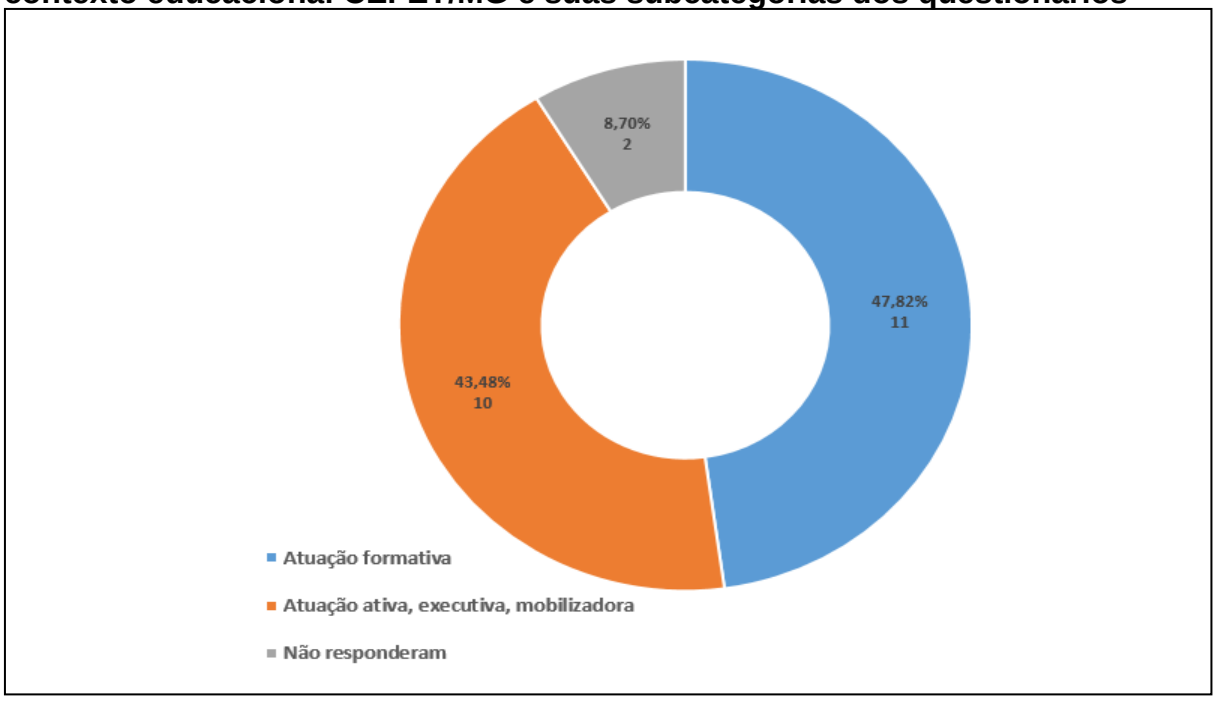
Categoria: 05 Atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular	Unidade de registro	Indicações	%
Subcategoria 01: **Atuação formativa**	Incentivando a prática de projetos e ações pedagógicas integradas, seja por meio de capacitações em metodologias ativas, seja por meio da orientação da elaboração de projetos de curso e planos de ensino que promovam a interdisciplinaridade. Formação continuada dos professores, elaboração de projetos interdisciplinares, etc. A integração curricular começa na integração entre os professores. Em primeiro lugar, eles precisam compartilhar experiências, conversar sobre as turmas, os cursos, etc. Em seguida, é que se verificam as possibilidades de encontro entre as disciplinas e a realização de atividades, projetos, numa perspectiva integrada, em que os conhecimentos não sirvam à obtenção de nota em cada caixinha de disciplina, mas à vida do estudante em sociedade. Isso também não se faz sem a formação contínua desses professores. Aliás, é por meio dessa formação contínua, na prática, que a integração curricular se torna possível. Buscando promover mais encontros pedagógicos entre as diversas áreas para estudo dos planos de ensino. Propor soluções, treinamentos e informações/ conhecimentos. Por meio de capacitação, formação dialógica principalmente sobre currículo, integração curricular e educação inclusiva. Através de conversas com os docentes, estimular a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, atuando em conjunto para a atualização do currículo e fazer com que realmente comece a ser integrado. Palestras, reuniões, estimular a integração dos professores da parte específica com os da parte de formação geral. Sem conversas entre eles, não tem como terem uma atuação multidisciplinar e integrada. Apresentar e debater localmente o tema entre todos.	11	47,82%

	Promovendo discussões e trazendo informações e atualizações sobre o tema. Criação de grupos de estudo sobre a temática e proposição de oficinas para refletir sobre o ensino integrado junto aos docentes. Propor soluções, treinamentos e informações/ conhecimentos.		
Subcategoria 02: **Atuação ativa, executiva, mobilizadora**	Participação na discussão/elaboração de diretrizes para o ensino integrado; participação na discussão/elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados. Auxiliar na revisão dos programas de curso, ementas de disciplinas. Participando ativamente desde a elaboração até a fase de execução dos PPCs. Propondo atividades e conteúdos integrados e que realmente façam sentido para os estudantes. Sugerir, dar suporte a decisões, propor ativamente discussões e estratégias de integração. Através da elaboração de um planejamento estratégico pedagógico e diálogo com os atores envolvidos. Promover, avaliar e redirecionar ações de integração. Servindo de ligação entre os professores. Com a conscientização dos docentes sobre a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, sem foco tão concentrado em conteúdo. Sugerindo projetos para que essa integração ocorra. Auxiliar no desenvolvimento e envolvimento dos alunos em projetos que visem a integração entre as diferentes áreas sob estudo no curso.	10	43,48%
	Não responderam.	02	8,70%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

O gráfico 7 expressa os dados sistematizados na tabela 10.

Gráfico 7 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre a atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no contexto educacional CEFET/MG e suas subcategorias dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

A subcategoria 01, **Atuação formativa** foi apontada por 11 sujeitos (47,82%), os quais consideram que a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG por meio da formação continuada, na prática e para a prática que propicie a integração entre os docentes. Assim, foram propostas formações direcionadas ao incentivo de práticas e ações pedagógicas integradas, uso de metodologias ativas, orientação da elaboração de projetos de curso e planos de ensino que promovam a interdisciplinaridade, elaboração de projetos interdisciplinares integradores, compartilhamento das experiências, conversas sobre as turmas e cursos, estudo dos planos de ensino, debates locais sobre a integração curricular, estimular a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos em conjunto para a atualização dos currículos, estimular a integração dos professores da parte específica com os da parte de formação geral. Destacaram que para a promoção desta formação continuada são necessários encontros pedagógicos, capacitação, formação dialógica sobre currículo, integração curricular e educação inclusiva, criação de grupos de estudos, proposição de oficinas para refletir sobre currículo integrado junto aos docentes, diálogo com os docentes, palestras, reuniões.

Dentro dessa perspectiva, segundo Alonso (2000), a formação de professores é necessária e oportuna e deve cogitar melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas. Para a autora, pensar o processo de formação docente a partir da escola, sob a égide da coordenação pedagógica, requer considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta, é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. “Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática” (ALONSO, 2000, p.177). Conforme Alonso:

> Existe hoje um consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente como uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores. Tal reflexão, via de regra, produz melhores resultados quando é estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, com capacidade de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo, de tal sorte que a busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo (ALONSO, 2000, p. 177).

Assim, para Alonso (2000), a ação supervisora, entendida muitas vezes como assessoria interna ou externa, constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar.

Nas indagações aos pedagogos entrevistados sobre como a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular, observamos na fala do pedagogo 01 que a falta de autonomia e a ausência do pedagogo nas instâncias deliberativas da instituição têm prejudicado os pedagogos/TAEs de desenvolverem um trabalho de maneira mais efetiva, que caminhe no sentido da integração curricular.

> *Olha, um dos aspectos é a participação do pedagogo em todos os órgãos colegiados do CEFET, em todos os conselhos, colegiados, congregações, porque com essa participação do pedagogo se poderia inserir esse espírito de integração curricular Então, isso seria o primeiro passo. O segundo é que o pedagogo também tenha autonomia para gerir o processo, como propor reuniões, propor*

> *projetos específicos para essa integração curricular. Isso também iria promover uma aproximação do professor. Se o pedagogo pudesse atuar mais efetivamente, com mais autonomia, podendo convocar, convidar, propor reuniões, e encontros nesse sentido isso poderia melhorar também. Então, eu acho que é isso, é o CEFET abrir o espaço para que o pedagogo tenha o seu papel, tenha importância em pé de igualdade com os outros entes educativos, como professor, coordenadores, chefes de departamentos, direção. Pedagogo 01.*

Assim, considerando a supervisão como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo como objetivo o desenvolvimento de um projeto coletivo que proponha mudanças nas práticas usuais e nas concepções que as embasam, Alonso (2000) esclarece que esse trabalho terá que ser encarado como uma interação entre iguais, em que não existam diferenças de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Para a autora, esta parece ser a única forma de alterar a prática existente e garantir avanços significativos no desenvolvimento dos professores. Para isto, apresenta algumas condições imprescindíveis:

> - Manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com os professores, partilhando ideias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas;
> - Conhecer a legislação, seus limites brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;
> - Estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo;
> - Atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;
> - Subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área;
> - Atuar junto à administração da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto (ALONSO, p. 179, 2000).

Sobre como a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular, o relato do pedagogo 02 nos mostra que, por ter uma visão geral da instituição, é possível que o pedagogo/TAE transite em todos as instâncias, podendo oferecer suas contribuições pedagógicas.

> *Estamos de fora da sala de aula, de fora dos departamentos, de fora das coordenações de curso e ao mesmo tempo estamos dentro da sala de aula, dentro de todos os departamentos, dentro de todas as coordenações de curso. Temos uma visão holística da coisa, conseguimos ter uma visão mais ampla do processo. Eu acho que começa por aí. No nosso trabalho, eu atuo com o aluno de moda, da mecatrônica, da informática, atuo com o da graduação, com todos os alunos. Então, a nossa visão é uma visão bem diferente da visão do coordenador de curso de informática, de mecatrônica. Começa por aí... A nossa percepção já é uma percepção mais holística, então conseguiríamos opinar de forma mais holística nessa construção. Pedagogo 02.*

Quanto à subcategoria 02, **Atuação ativa, executiva, mobilizadora**, a mesma foi mencionada por 10 sujeitos (43,48%), os quais consideraram que para a coordenação pedagógica atuar numa perspectiva da integração curricular, ela deve participar da discussão/elaboração de diretrizes para o ensino integrado, participar da discussão/elaboração/execução dos projetos pedagógicos dos cursos integrados, auxiliar na revisão dos programas de curso, ementas de disciplinas, propor estratégias, atividades e conteúdos integrados que façam sentido para os estudantes, sugerir, dar suporte às decisões, elaborar planejamento estratégico pedagógico e dialogar com os atores envolvidos, promover, avaliar e redirecionar ações de integração, servir de ligação entre os professores, conscientizar os docentes sobre a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, auxiliar no desenvolvimento de projetos que visem a integração entre as diferentes áreas de estudo no curso, envolvendo também os alunos.

Assim, para a coordenação pedagógica atuar ativamente, executar as ações pedagógicas, mobilizar os docentes, alunos, dentre outros, será necessário desenvolver um trabalho coletivo, com a participação de todos que participam do processo pedagógico. Nesse sentido, Orsolon (2012) sinaliza ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de mudanças no processo pedagógico tanto no que diz respeito ao professor, quanto às práticas sociais mais amplas, sendo: atuar de maneira coletiva e integrada com os atores escolares, mediar a competência docente, investir na formação continuada dos professores na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, estabelecer parcerias com os alunos, incluindo-os no processo de planejamento do trabalho docente, criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, procurar atender as necessidades reveladas pelo professor, estabelecer parceria de trabalho com o professor, propiciar

situações desafiadoras para o professor e promover um trabalho de coordenação com a organização/gestão escolar.

Diante das análises das subcategorias pertencentes à atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no contexto educacional CEFET/MG, inferimos a necessidade de reconfiguração institucional das relações da coordenação pedagógica e as demais instâncias a fim de que se integrem as propostas de ensino e as reais necessidades de aprendizagens dos alunos por meio do trabalho coletivo, colaborativo, visando o cumprimento de metas, dos objetivos comuns, além de oferecer a formação continuada para que os docentes possam aprofundar seus conhecimentos de acordo com a sua atuação e, principalmente, atuando numa perspectiva da integração curricular.

Categoria 06 - Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG

A categoria 06, *Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG*, pretendeu identificar quais recursos pedagógicos os participantes consideram propícios à integração curricular no ensino médio.

Perguntado no questionário: *Na sua opinião, quais são os recursos pedagógicos que oferecem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?, d*os 23 sujeitos participantes, 21 responderam à pergunta e 02 não responderam, conforme expresso na tabela a seguir.

Tabela 11 – Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG

Categoria: 06 Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG	**Unidade de registro**	**Indicações**	**%**
Subcategoria 01: Formação continuada	Formação continuada dos professores e um trabalho conjunto entre docentes, equipe pedagógica e demais servidores da instituição.	09	39,14%

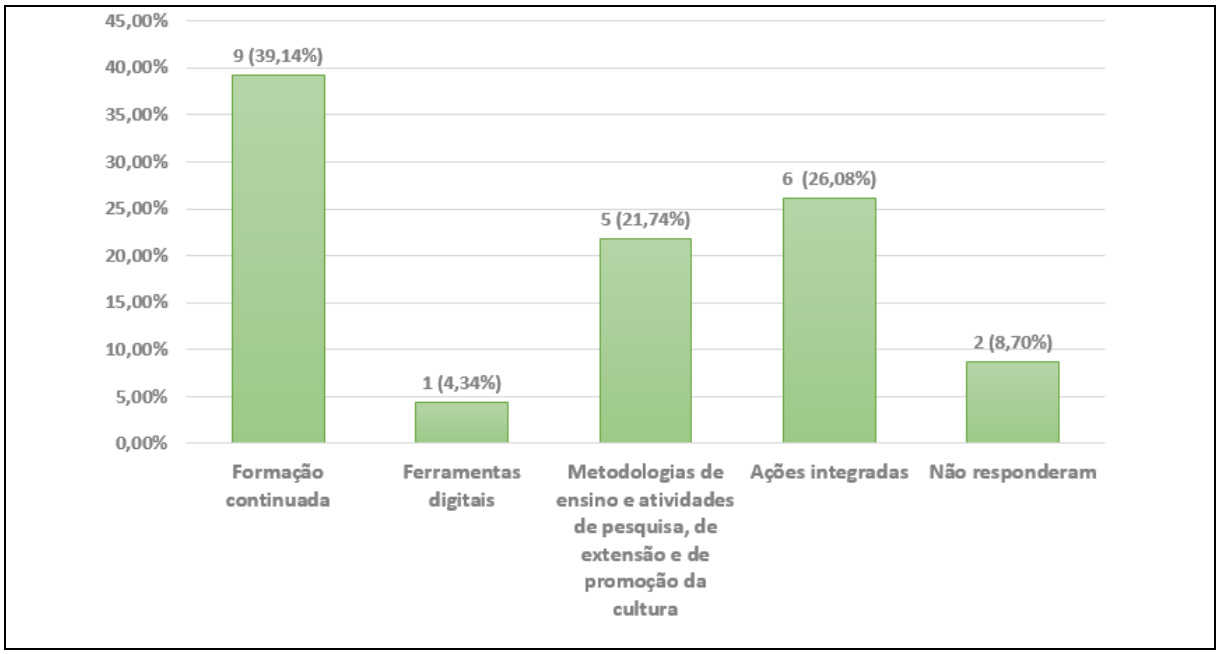
	Palestras, seminários, congressos, formação, diálogo ente os pares. Formação docente. Cursos de atualização para os docentes. Repensar coletivamente a concepção de currículo, currículo integrado; de discutir e buscar implementar práticas educativas e estratégias que visem a integração curricular e uma educação inclusiva. A formação contínua, na prática e a partir da prática. Reuniões, debates, compreensão das propostas e conteúdos individuais, etc. Rodas de conversa, atualização dos projetos pedagógicos, reuniões semanais dos professores de formação geral com os da parte específica. Encontros Pedagógicos com ênfase no currículo.		
Subcategoria 02: Ferramentas digitais	Plataformas digitais e grupo de professores (Gmail ou Whatsapp) para orientações, reuniões online.	01	4,34%
Subcategoria 03: **Metodologias de ensino e atividades de pesquisa, de extensão e de promoção da cultura**	Ensino baseado em projetos. Projetos integradores. Desenvolvimento de projetos de forma interdisciplinar. Metodologias ativas. Feiras, competições, semanas de ciência e tecnologia, eventos esportivos e culturais integrados com as comunidades locais e, mais recentemente, a vasta amplificação gerada pela ampliação da ocorrência de versões digitais desses eventos.	05	21,74%
Subcategoria 04: **Ações integradas**	Maior apoio aos estudantes, principalmente nos primeiros meses como alunos do CEFET, e ao longo do curso, na tentativa de que o aluno tire o maior proveito possível do curso realizado. O desenvolvimento de atividades do Ensino Médio em laboratórios ou contextos ligados ao curso técnico. Participação de docentes do médio em atividades do técnico e vice-versa. Avaliação conjunta. A pesquisa da realidade, com vistas a identificar	06	26,08%

	as questões vitais que podem e devem ser abordadas de forma integrada por ambas as áreas. Conhecer os problemas, ainda que básicos, abordados nos cursos técnicos e estudá-los no ensino médio.		
	Não responderam	02	8,70%
Total		**23**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

O gráfico 8 expressa os dados sistematizados na tabela 11.

Gráfico 8 – Distribuição do percentual das indicações das repostas sobre os recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das pesquisas.

A subcategoria 01, **Formação continuada** foi aludida por 09 sujeitos (39,14%), os quais disseram que a formação continuada é um recurso pedagógico que pode ou poderia oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG. Os mesmos apontaram que é preciso acontecer uma formação continuada, na prática e para a prática, entre os professores, equipe pedagógica e demais servidores da instituição, por meio de palestras, seminários, congressos, diálogo ente os pares, realização de cursos de atualização para os docentes, reuniões, debates, compreensão das propostas e conteúdos individuais, encontros pedagógicos com

ênfase no currículo, rodas de conversa, atualização dos projetos pedagógicos, reuniões semanais dos professores de formação geral com os professores da área técnica, repensar coletivamente a concepção de currículo, currículo integrado, discutir e buscar implementar práticas educativas e estratégias que visem a integração curricular e uma educação inclusiva.

O pedagogo 01, entrevistado, também considerou a formação do professor fator preponderante para contribuir com a integração curricular.

> *[...] a formação do professor, esse é um recurso preponderante nesse processo. Então, seria o mais importante, através de uma formação com o cunho pedagógico. Elas acontecem, mas não com esse viés pedagógico. [...] seria essa a atribuição que o pedagogo tem de mediação, de junção mesmo das pessoas, de coordenar e de proporcionar esse encontro entre as pessoas, entre os professores, entre as áreas, que ainda são muito compartimentadas. Então, o pedagogo também tem o papel de fazer a integração. Com esses recursos, uma atuação nos órgãos colegiados, uma autonomia para desenvolver a formação do professor e mais essa autonomia para integrar, para chamar as pessoas para o engajamento nesse processo, eu acho que nós poderíamos contribuir bastante e principalmente na elaboração em conjunto desse projeto de integração curricular, porque ele está presente no PPP do CEFET, ele está presente em vários documentos e materiais, mas não há um projeto mesmo em andamento. Esse projeto, na prática, não está se desenvolvendo, ele está no papel. Então, o pedagogo tem uma parte importante, é retirar esse documento do papel e colocar na prática. Pedagogo 01.*

Nessa interpretação, Orsolon (2012) enfatiza que fomentar o processo de formação continuada na própria escola, considerando o coordenador como formador, possibilita ao professor o entendimento de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, além de criar “condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão, pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio” (ORSOLON, 2012, p. 23). Nesse sentido, Rangel (2013) argumenta que o estudo frequente é fundamental para atualizar o conhecimento (re)elaborado e (re)construído no processo de ensino-aprendizagem. Para ela, essa formação em serviço só se realiza com a garantia de oportunidades de estudo para o grupo de trabalho (ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas) de forma coletiva.

O projeto pedagógico da escola, na visão de Rangel (2000) é também uma referência, uma fonte de estudo, integração do trabalho, pesquisa, que deve ser

construído pelos setores escolares e, principalmente mediado pela coordenação pedagógica. Para a autora, o projeto pedagógico da escola, entre outros elementos

> traz a finalidade da educação, da escola; o histórico, a origem, o percurso; o contexto do bairro, da cidade, do Estado; os objetivos específicos do trabalho educativo a que a escola se propõe; a comunidade, os pais e sua participação; a organização estrutural e funcional; os planos dos setores; o currículo; o processo de avaliação e recuperação. (RANGEL, 2000, p. 94).

A subcategoria 02, **Ferramentas digitais**, foi respondida por 01 sujeito (4,34%), o qual considerou o uso de ferramentas digitais como recurso pedagógico que pode ou poderia oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG, apontando o uso de plataformas digitais e grupo de professores (Gmail ou Whatsapp) como recursos facilitadores para orientações e reuniões online.

A subcategoria 03, **Metodologias de ensino e atividades de pesquisa, de extensão e de promoção da cultura**, foi respondida por 05 sujeitos (21,74%), que indicaram como recursos pedagógicos propícios à integração curricular na EPTNM no CEFET-MG: trabalho com projetos integradores e interdisciplinares, uso de metodologias ativas, realização de feiras, competições, semanas de ciência e tecnologia, eventos esportivos e culturais integrados com as comunidades locais, cuja ocorrência tem sido, recentemente, ampliada em versões digitais.

No que se refere ao uso de metodologias de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado, Moraes e Küller (2016) evidenciam que, baseado em uma análise do panorama internacional, a metodologia como mecanismo de integração curricular precisa partir de objetivos de aprendizagem em ambientes reais e não insistir que os estudantes aprendam a teoria de maneira abstrata para depois aplicá-la. Para esses autores, isso pressupõe que a prática das habilidades e das competências precisa ser planejada e realizada de forma integrada. As habilidades são aprendidas mais facilmente e rapidamente quando são praticadas no contexto de desenvolvimento das competências. “Aprender a conhecer nunca deve ser separado do aprender a fazer. Assim, a aprendizagem contextualizada por uma atividade é a metodologia mais efetiva para ensinar as competências essenciais aos cidadãos” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 345). Esses autores destacam, ainda, o trabalho interdisciplinar em equipe como metodologia para o desenvolvimento das habilidades básicas. Nesse sentido, segundo Moraes e Küller (2016, p. 345):

> Formas metodológicas que exigem contextualização e interdisciplinaridade são as mais frequentes consideradas nas referências internacionais para transformar a metodologia em coadjuvante na integração curricular e para obtenção de maior motivação e de melhores resultados de aprendizagem do ensino médio.

Há no Brasil um conflito teórico que se delonga desde a década de 1980, que opõe a supervalorização do conteúdo à supervalorização do método nas reflexões pedagógicas. Alguns documentos e normas recentes que versam sobre as diretrizes curriculares para a educação básica buscam superar esse falso dilema e desaprovam, sobretudo, as metodologias que se centram na fala e no protagonismo do professor (MORAES; KÜLLER, 2016).

No que se refere ao papel da metodologia na integração curricular, são raras as contribuições teóricas recentes sobre essa temática, exceto os textos específicos, escritos para auxiliar a elaboração das diretrizes curriculares. Geralmente, a metodologia é tratada nas discussões sobre o ensino médio integrado “como complemento da discussão sobre seus princípios e fundamentos ou sobre a estrutura e a organização curricular. Na discussão teórica, as questões sobre o **QUÊ** ensinar sobrepõem-se às que versam sobre **COMO** ensinar” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 346).

De acordo com Moraes e Küller (2016), principalmente quando se trata da integração do ensino médio com educação profissional há uma vertente pedagógica considerada mais adequada. Essa vertente reconhece a metodologia como fator de relevância para o sucesso da integração curricular e para a garantia de efetiva aprendizagem para a maioria dos alunos e reprova as ideias que reificam o saber, que valorizam a educação fundamentada no discurso do professor e na falsa hipótese que concebe a teoria como base e fundamento para a prática.

Assim, conforme Moraes e Küller (2016), “os estudantes manifestam-se muito mais motivados com ações comunitárias, atividades práticas e projetos que apresentam uma utilidade imediata. Querem ter melhor perspectiva de vida, construir seu futuro” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 347). Para tal, a instituição deve oferecer um ensino de excelência, com boa estrutura e metodologia que garanta a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Moraes e Küller (2016), as diversas propostas de integração curricular

como interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, dentre outras, de modo geral, estão sobrepostas com possibilidades metodológicas que se centram na aprendizagem e na ação do discente. Para esses autores, as diretrizes curriculares gerais para a educação básica persistem na necessidade de ocorrer mudanças pedagógicas. Dessa forma, de acordo com Moraes e Küller (2016):

> O texto critica a escola dual, que se prende às características de metodologias tradicionais, nas quais, ensino e aprendizagem são concebidos separadamente. Propõe processos nos quais aprender, ensinar, pesquisar, investigar e avaliar ocorrem de modo indissociável. Discute o problema metodológico, relacionando-o com as formas de integração curricular (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 347).

Dentro dessa perspectiva, Moraes e Küller (2016) salientam que as diretrizes consideram a proposta de uma metodologia que valoriza a atividade do aluno em oposição à prática metodológica centrada no discurso do professor, predominante no ensino médio. Assim, conforme Moraes e Küller (2016), estas propostas são:

> - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;
> - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;
> - apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização.
> - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
> - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;
> - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 347).

Nesse sentido, de acordo com Moraes e Küller (2016), os procedimentos didáticos fundamentais na integração do currículo propostos pelas diretrizes curriculares gerais para a educação básica são os que exigem atividade e protagonismo do aluno, com destaque para os que são centrados na problematização da realidade (pesquisa) e na intervenção do estudante sobre ela (trabalho).

Moraes e Küller (2016) esclarecem que há uma diferença sutil na integração feita pelo protagonismo juvenil e a integração feita por meio de projetos. O protagonismo juvenil consiste em integrar o currículo a partir de ações de investigação e transformação em que o aluno é o principal ator, em que a iniciativa é do estudante e a intervenção é sempre real. Já na integração realizada por projetos, as atividades dos estudantes podem ser simuladas, já estão estabelecidas e planejadas.

Assim, integrar o currículo por meio de projetos, segundo Moraes e Küller (2016), difere de empregar o projeto como possibilidade pedagógica para alcançar objetivos de uma determinada disciplina ou para implementar uma ação interdisciplinar local. Como integrador curricular, “o projeto é o objeto novo citado por Barthers. É uma ação coletiva, como um novo componente curricular que entrelaça os demais, dando vida, sentido e concretude aos conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 128).

A subcategoria 04, **Ações integradas**, foi respondida por 06 sujeitos (26,08%), os quais apontaram ações integradas como recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG, tais como: maior apoio aos estudantes, principalmente nos primeiros meses de ingresso no CEFET-MG, e ao longo do curso, na tentativa de que o aluno tire o maior proveito possível do curso realizado, o desenvolvimento de atividades do ensino médio em laboratórios ou contextos ligados ao curso técnico, a participação de docentes do ensino médio em atividades do ensino técnico e vice-versa, a avaliação conjunta, a pesquisa da realidade com vistas a identificar as questões vitais que podem e devem ser abordadas de forma integrada por ambas as áreas, conhecer os problemas, ainda que básicos, abordados nos cursos técnicos e estudá-los no ensino médio.

Nesse contexto, Libâneo (2001), argumenta sobre a importância dos estudos articulados do campo teórico-prático da pedagogia para as ações de apoio, acompanhamento, mediação e orientação nos diferentes níveis e modalidades de educação e estabelece que essa investigação, findada com as ações ora discutidas, é efetivada a partir da inter-relação dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais com as ações pedagógicas que organizam a transmissão/assimilação ativa dos saberes. Para Libâneo (2001):

> É o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. [...] Ressalta-se a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 09).

Nessa perspectiva, é necessário que os pedagogos/TAEs, tendo como princípio uma visão aprofundada sobre o processo de formação humana e das práticas educativas, exerçam sobre os discentes uma ação pedagógica transformadora, na qual as atividades de mediação, orientação e assessoramento pedagógico se configurem em prática pedagógica integrada à formação dos alunos.

O pedagogo 02, ao ser indagado sobre os recursos pedagógicos que podem contribuir com a integração curricular, discorre que o primeiro passo seria promover a integração das famílias.

> *[...] o primeiro passo para podermos integrar, seria integrar a família. Se conseguíssemos integrar a família, abriríamos espaço para poder integrar outras coisas. Pedagogo 02.*

Diante da fala do pedagogo 02, percebemos que as famílias ainda se encontram desvinculadas do processo pedagógico. Assim, é importante destacar que o trabalho integrado às famílias é uma das atribuições de todos os atores do processo pedagógico (coordenadores, diretores, docentes, etc.). Nesse contexto, é fundamental estabelecer um diálogo permanente entre escola e pais ou responsáveis, principalmente, no caso do CEFET/MG, dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Nesse aspecto, de acordo com Rangel (2000, p. 81) “na família encontram-se sentimentos, ideais, paradigmas, experiências, exemplos que formam os jovens e prosseguem nas famílias que por eles serão constituídas”. Para Rangel (2000):

> O ser humano não é segmentado na sua constituição e formação; ambas se realizam íntegras e integradas na saúde, no trabalho, na ética, na espiritualidade, no desenvolvimento cognitivo e emocional. Por todas essas perspectivas de formação, é necessário que se valorizem e preservem as condições de inserção do ser humano na sociedade, na família, no meio ambiente (RANGEL, 2000, p. 81).

Sobre a integração familiar, Medina (2002) salienta que alguns coordenadores se consideram conhecedores da comunidade escolar diante de uma prática de

atendimento a alunos e famílias. Para essa autora, o atendimento de pais e alunos, isolados do contexto global da comunidade, não pode ser concebido como indicador de que a coordenação conheça a comunidade e de que atue voltada à ela. Conhecer e voltar-se para a comunidade escolar, de acordo com Medina (2002, p. 146), “significa aprender a cultura desta comunidade e articulá-la à cultura escolar de tal forma que o trabalho de ensinar, concretizado por meio do currículo, atenda as condições existenciais do aluno daquela comunidade específica”.

Diante das análises das subcategorias atinentes aos *Recursos pedagógicos que podem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG***,** concluímos que a formação continuada, na prática e para a prática, entre os professores, equipe pedagógica e demais servidores da instituição (subcategoria 01) é o recurso predominante. Assim, a atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores é uma função que precisa ser assumida por eles, pois é deles essa função dentro da instituição. A formação continuada é uma condição necessária para desenvolver um projeto educacional de forma consciente, integrado e para uma educação de qualidade.

Diante das reflexões realizadas neste capítulo concluímos que os sujeitos participantes desta pesquisa reconhecem a importância da coordenação pedagógica para a efetivação de um projeto pedagógico que caminhe em direção da integração curricular. O coordenador pedagógico é percebido por estes sujeitos como um profissional plural, possuidor de potencialidades para gerir o projeto pedagógico da instituição, pois contribui de forma direta com a organização das práticas educativas, para a construção da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas realizadas e para a elaboração de propostas pedagógicas que articule os diversos saberes no processo de transformação social.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CARTILHA GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

Os Mestrados Profissionais da área educacional possuem finalidades específicas, que os diferem das demais áreas, como economia, saúde, administração, etc. Sabemos que os Mestrados Profissionais se diferenciam dos Mestrados Acadêmicos pelo fato de, além de exigirem a realização de uma pesquisa científica, exigirem a elaboração de um produto. No caso da área de ensino e educação, um Produto Educacional (PE). Esse, por sua vez, fundamenta-se na produção de propostas didáticas de aplicação imediata, tendo em vista aproximar o estudo teórico do processo de formação dos sujeitos educativos, devendo na sua elaboração considerar a tipologia definida pela Área de Ensino.

De acordo com Fialho e Hetkowski (2017):

> Os Mestrados Profissionais em Educação dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

Os Produtos Educacionais são materiais didático-pedagógicos elaborados pelos mestrandos e abarcam conhecimentos organizados e articulados, tendo em vista a viabilização da prática pedagógica em determinado espaço. Trata-se de um instrumento de natureza educacional, com identidade própria, que visa a resolução de problemas identificados no contexto ao qual o pesquisador está inserido (MOREIRA; NARDI, 2009).

Segundo Moreira e Nardi (2009), os produtos educacionais se concretizam por meio da criação de materiais com fins educativos e podem ser elaborados sob diversos formatos. O produto educacional, para esses autores, configura-se em

> [...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de

> ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 04).

De acordo o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica[4] – PROFEPT, os produtos devem visar à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EPT, tanto em ambientes formais quanto em ambientes não formais ou informais. Os produtos educacionais devem se concretizar por meio de estratégias inovadoras, tendo em vista à necessidade de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas e as práticas de ensino.

Freitas et al (2017) argumentam que para atender as indicações da CAPES e da Área de Ensino para os mestrados profissionais

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

O produto educacional deve ser compreendido como mecanismo que contribui para o processo de formação dos sujeitos. Sua produção de natureza pedagógica deve envolver a integração entre teoria e prática. Dessa forma, é necessário

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

Assim, o produto educacional visa à melhoria do exercício da prática profissional dos educadores, direciona-se à transformação do processo de ensino e

[4] O Regulamento do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica pode ser Consultado em file:///C:/Users/User/Desktop/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf

aprendizagem, considerando o atendimento às necessidades institucionais e organizacionais dos sujeitos sociais no mundo do trabalho.

A pesquisa aqui realizada resultou na elaboração de um produto educacional, no formato de cartilha, a qual a denominamos *Gestão Pedagógica Integrada na EPT.* A escolha pelo material didático-pedagógico justifica-se visto que não há nenhum documento que descreva o trabalho do Pedagogo/TAE no contexto da RFEPCT, que considere a integração curricular no Ensino Médio Integrado. Ainda, justifica-se pelo fato que o PROFEPT, em sua identidade, considera relevante a produção de produtos com o foco no currículo integrado e no Ensino Médio Integrado, seja em práticas em EPT ou em organização dos espaços em EPT.

A cartilha se constitui em uma ferramenta didática de grande importância para a melhor compreensão do conteúdo, fornecendo ao leitor um cenário mais próximo da realidade. Assim, ela dispõe de grande potencial para a promoção da educação, “se tornando um agente facilitador e um importante instrumento educacional” (SILVA et al., 2017, p. 47).

Segundo Marteis et. al. (2011) as cartilhas são instrumentos facilitadores e mediadores das atividades educacionais. Para esses autores, “o fato de as cartilhas apresentarem formato e tamanho semelhantes a revistas proporciona que o assunto seja trabalhado de forma mais detalhada” (MARTEIS et al., 2011, p. 02). Assim, apresentando texto de fácil leitura, as cartilhas tornam-se instrumentos valiosos, podendo também ser usadas para auxiliar a gestão do trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado da RFEPCT.

O produto educacional elaborado a partir desta pesquisa tem como finalidade apresentar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua equipe pedagógica um documento orientador da prática da gestão pedagógica numa perspectiva de integração curricular no Ensino Médio Integrado. É direcionada aos pedagogos/TAEs que atuam nas coordenações pedagógicas e aos docentes das instituições.

Como aporte teórico para elaboração da *Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT*, destacam-se os estudos sobre a coordenação pedagógica e currículo integrado realizados pelos seguintes teóricos: Alonso (2000), Ciavatta (2005), Costa (2011), Freire (2015), Libâneo (2004), (2001), Moraes e Küller (2016), Moura (2012), Pacheco, E. (2011), Pacheco, J. A. (2000), Rangel (2000) (2013), Ramos (2014), dentre outros.

O percurso metodológico de elaboração da cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT* se baseou na pesquisa bibliográfica e, principalmente, nos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Esse conjunto de ações realizadas apontou-nos os aspectos que demandam maior atenção sobre a atuação do pedagogo/TAE na EPT, de forma a contribuir com a integração curricular.

A cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT* foi produzida em formato de material textual, sendo estruturada da seguinte forma: apresentação, conteúdo, bibliografia. Na parte “conteúdo” estão descritos os dados mais importantes: a) informações sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) O papel da coordenação pedagógica; c) A atuação da coordenação pedagógica na perspectiva da integração curricular; d) Protótipo – trabalho e pesquisa como princípios; e) Protótipo – ensino médio na forma integrada; f) Metodologia de ensino-aprendizagem; g) Recursos pedagógicos promotores da integração curricular; h) A avaliação como mecanismo de integração curricular; e i) O pedagogo/TAE e a integração curricular.

Segundo o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT o produto educacional deve ser planejado, desenvolvido e aplicado no contexto da investigação, numa relação entre teoria e prática, momento pelo qual o mestrando deve avaliar e analisar o produto. Assim, após a aplicação do produto e a avaliação sobre sua aplicabilidade, o mesmo deverá ser submetido à banca de defesa de trabalho de conclusão de curso para sua validação final.

Desse modo, a cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT* foi encaminhada aos participantes da pesquisa de campo - pedagogos/TAEs que atuam nas Coordenações de Políticas Estudantil do CEFET – MG e professores que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do campus Divinópolis – MG, para apreciação e avaliação, com vistas à verificação de sua aplicabilidade. A avaliação da cartilha se deu por meio de questionário eletrônico. Esta etapa se deu no mês de outubro de 2021, na qual o mestrando realizou a análise e avaliação da cartilha, tendo em vista a validade do material para o trabalho do pedagogo/TAE.

O questionário avaliativo é composto de quatro questões objetivas e uma questão para a apresentação de elogios, sugestões de melhorias, acréscimos,

supressões ou mudanças.

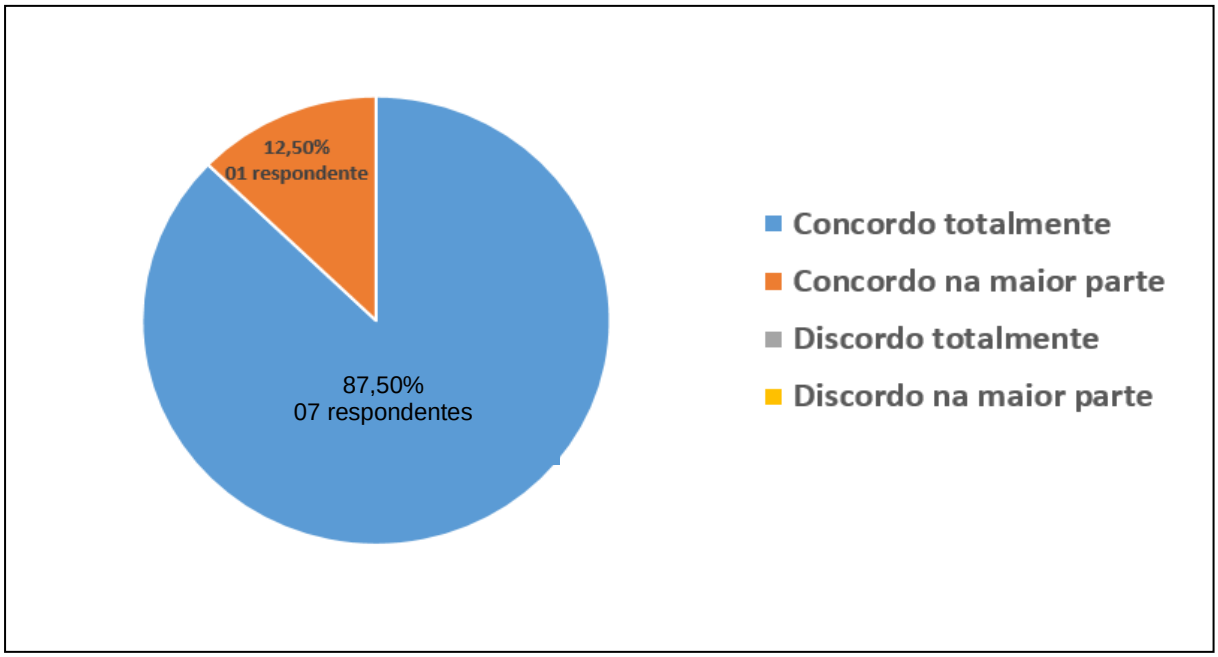
Destacamos, também, que a participação foi totalmente voluntária e que as informações foram utilizadas somente para fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

O questionário foi enviado para os 25 sujeitos que participaram da pesquisa, dos quais 08 (32%) aceitaram em participar da avaliação do produto.

A questão 01 do questionário avaliativo objetivou verificar a clareza, a estética e o aspecto visual do produto educacional quanto à leitura e utilização pelos usuários.

O gráfico 09, a seguir mostra os resultados obtidos a partir da questão 01.

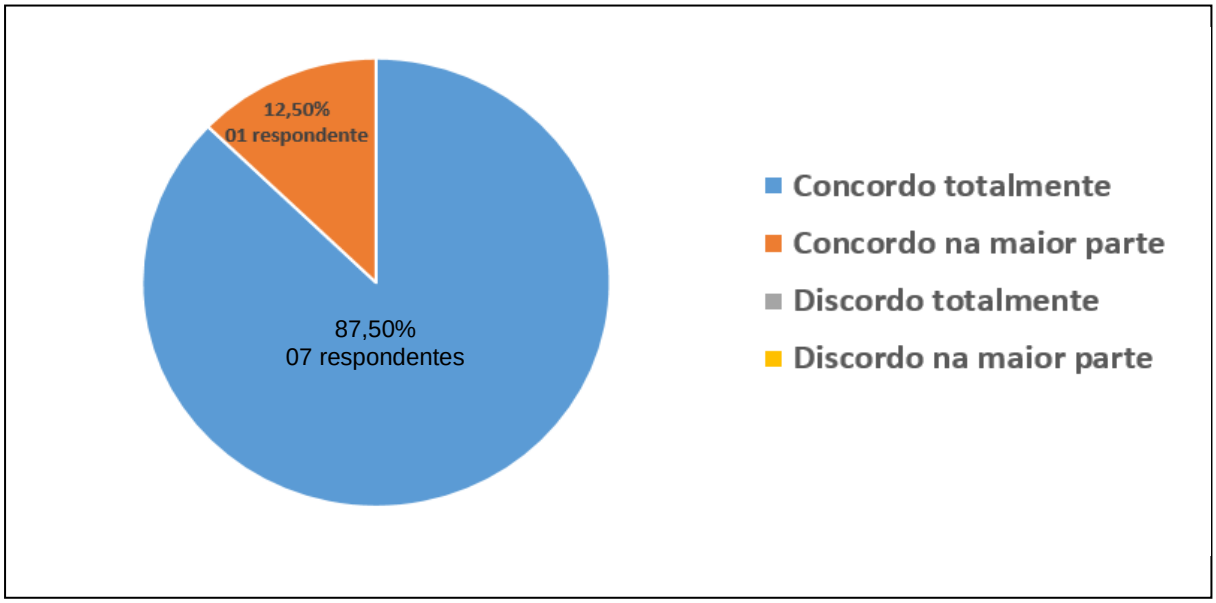
GRÁFICO 09 – Questão 01 – A Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT apresenta preocupação com a clareza, estética e com o aspecto visual de modo a facilitar a leitura e utilização pelos usuários?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Na questão 02, perguntamos se o produto educacional apresentado possui conteúdo adequado aos objetivos propostos. Os resultados obtidos podem ser verificados a seguir, conforme gráfico 10.

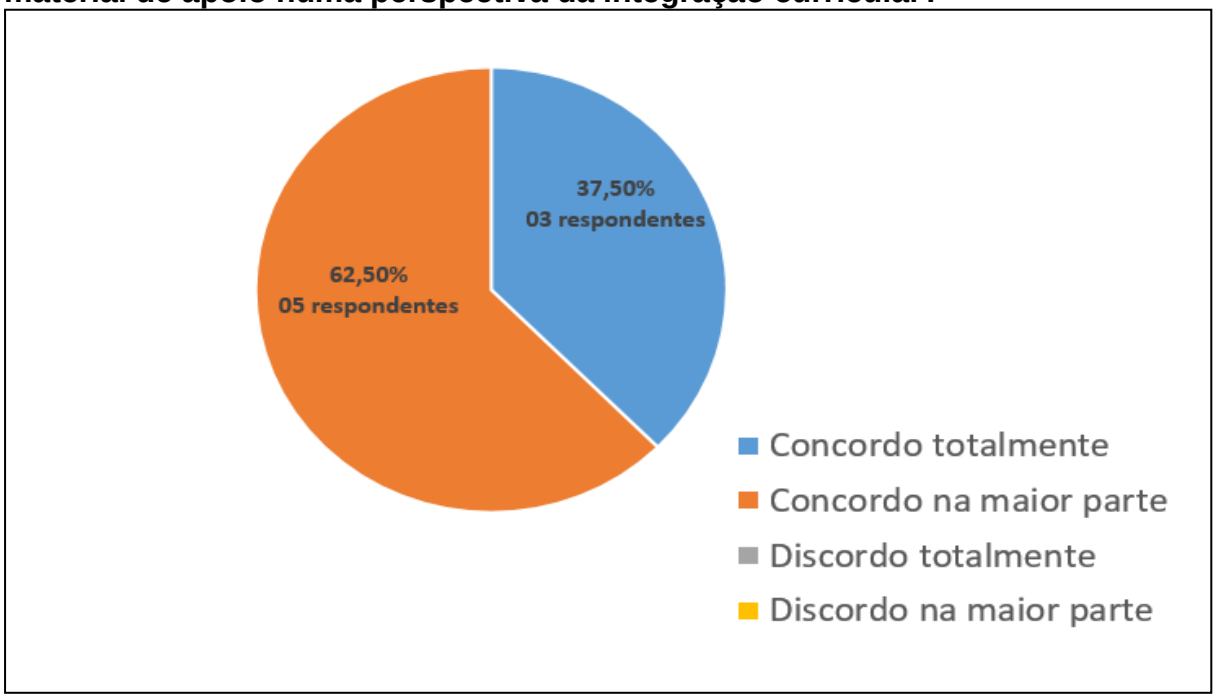
GRÁFICO 10 – Questão 02 – O Produto Educacional possui conteúdo adequado sobre a atuação do pedagogo/TAE, no Ensino Médio na forma integrada, com vistas à integração curricular?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

A questão 03 do questionário indagou se o material subsidia e apoia a prática dos pedagogos/TAEs na perspectiva da integração curricular. O resultado consta no gráfico 11, a seguir.

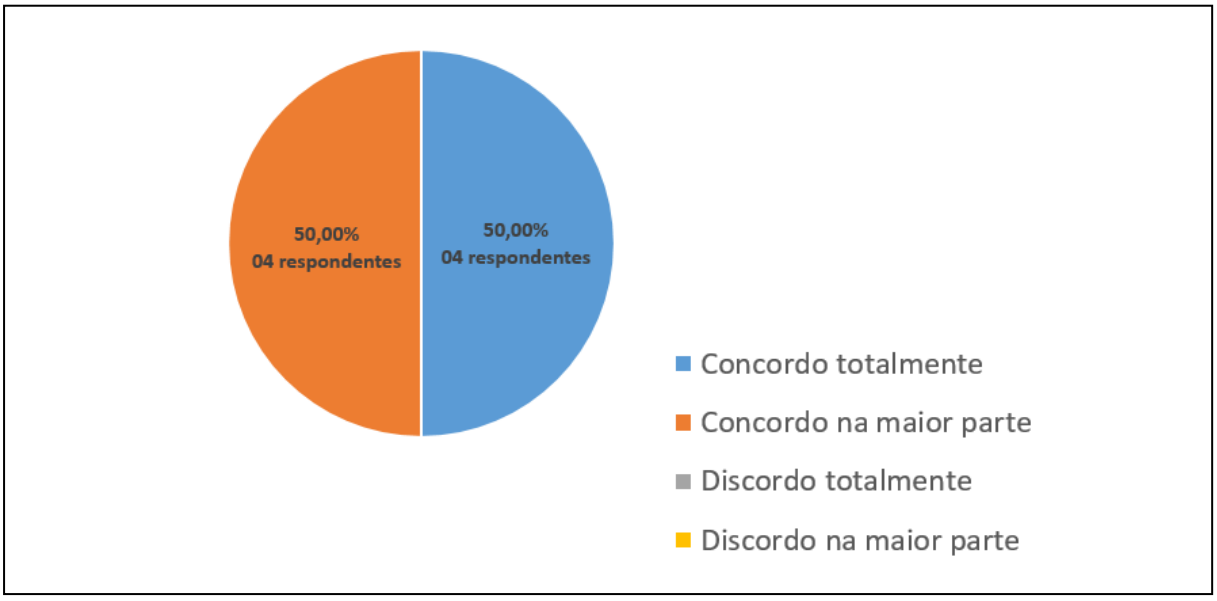
GRÁFICO 11 – Questão 03 – A Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT subsidiará a prática dos pedagogos/TAEs que atuam na EPT, oferecendo-lhes material de apoio numa perspectiva da integração curricular?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

A questão 04 perguntou se o Produto Educacional contribui como suporte ao trabalho dos pedagogos/TAEs no que diz respeito à integração curricular no Ensino Médio na forma integrada. O resultado se apresenta no gráfico 12, a seguir.

GRÁFICO 12 – Questão 04 – Após o processo de aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que o mesmo contribuirá como suporte ao trabalho dos pedagogos/TAEs no que diz respeito à integração curricular no Ensino Médio na forma integrada?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Por fim, a questão 05 solicitou aos respondentes que se manifestassem quanto aos elogios e às sugestões sobre o produto educacional apresentado. Os participantes não sugeriram adequações ou supressões na cartilha, os elogios são mostrados no quadro 10, a seguir.

QUADRO 10 – Questão 05 – Elogios e sugestões para readequação da Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT.

A Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT constitui um material consistente que apresenta de forma didática diretrizes e práticas para a atuação e engajamento do profissional Pedagogo em consonância com a ideia de uma integração curricular e que contribua significativamente para uma educação para a vida.
Ótima iniciativa de pesquisa.
A perspectiva do currículo por competências encontra-se embasada num referencial rechaçado pelo referencial de currículo integrado apresentada pelo autor.
Parabéns pela cartilha! Produto de grande importância!
Encontrar uma solução para evitar que os cursos integrados formem mais técnicos do que vestibulandos. Os coordenadores pedagógicos poderiam atuar na seleção dos alunos propondo a valorização de alunos que se identifiquem com a formação tecnológica. Ou ainda, na implementação de cursos com duração de quatro anos que afastaria oportunistas que veem no

curso integrado apenas como uma forma gratuita, de qualidade e pública de se chegar a uma universidade ocupando vagas para quem realmente o curso faria mais diferença ainda. As cotas já ajudaram muito nesse sentido. Quantos aos cursos, quanto mais iniciativas para tornar os cursos mais integrados do que empilhados, melhor.
Achei bem interessante a proposta, bem contextualizada e referenciada.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Destacamos que as finalidades da Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT* estão direcionadas à organização do trabalho pedagógico institucional, pautado no princípio da gestão democrática, no processo de integração e fortalecimento de todos os sujeitos que compõem o processo educacional, como docentes, discentes, pedagogos, TAEs, técnicos administrativos e famílias, tendo em vista o acesso aos conhecimentos científicos, étnicos, culturais, sociais, por meio de uma ação pedagógica reflexiva que caminhe na direção da integração curricular e de uma formação humana integral. Assim, consideramos necessário o produto educacional em questão para compreender a atuação do Pedagogo/TAE na gestão pedagógica da RFEPCT, oferecendo subsídios que direcionem as ações pedagógicas para que possam contribuir de forma efetiva para a integração curricular no Ensino Médio Integrado, bem como para a formação omnilateral e emancipatória dos discentes.

Esperamos, portanto, que a Cartilha *Gestão Pedagógica Integrada na EPT* possa auxiliar tanto o trabalho dos Pedagogos/TAEs em suas práticas pedagógicas, como também os docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade interna e externa da RFEPCT.

O produto educacional *Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT* consta no apêndice desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo subsidiar a prática dos coordenadores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo-lhes material de apoio que propicie a articulação do trabalho da equipe visando a efetivação do currículo integrado. Assim, buscamos compreender qual o papel a ser desempenhado pela coordenação pedagógica, tendo em vista as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e contribuições dos profissionais desse setor para a efetivação de uma prática que propicie a integração curricular. A análise teórico-prática possibilitou-nos a compreender melhor as relações do trabalho pedagógico na EPT, como também refletir sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a sua prática no setor.

O levantamento bibliográfico foi estruturado a partir da análise histórica da coordenação pedagógica, da abordagem da coordenação pedagógica no contexto educacional, das concepções de currículo integrado, do projeto curricular integrado e do Currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também, realizamos uma discussão sobre o trabalho do pedagogo/TAE no contexto da EPT, tomando como referência o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, bem como procuramos elencar os desafios e possibilidades para que esse profissional contribua para a promoção da integração curricular.

Os dados obtidos na pesquisa de campo ratificaram as várias dificuldades e desafios percebidos no estudo teórico. Os resultados nos apresentaram vários obstáculos de natureza política, organizacional, conceitual, normativa e procedimental que o Pedagogo/TAE tem vivenciado em seu trabalho cotidiano do CEFET – MG.

A exploração dos dados relativos às concepções de currículo integrado na EPTNM vai ao encontro das concepções da temática encontradas na literatura utilizada. Os dados coletados envolvem as concepções de integração entre as disciplinas/áreas, a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, relação parte totalidade e ainda a formação humana integral. Assim, é importante destacar que, para o currículo integrado, essas concepções são compreendidas indissociáveis e visam à formação humana integral, completa, em todas as dimensões da vida humana.

A partir das reflexões sobre currículo e currículo integrado na EPTNM constatamos que diferentes concepções se correlacionam à palavra currículo, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

O currículo é construído todos os dias dentro do espaço escolar, e sua materialidade se encontra no saber e nas experiências dos sujeitos que o praticam numa relação teoria e prática, considerando o conhecimento cientifico como generalidade totalizadora. É uma interseção de práticas diversas, uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais, representando a expressão da função socializadora da escola, um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica.

A denominação currículo integrado tem sido utilizada como uma tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. O currículo integrado visa à superação da fragmentação, compartimentação e estratificação dos saberes; visa à integração entre a formação propedêutica e a formação profissional, à superação do currículo para o cérebro e o currículo para as mãos.

Na perspectiva do currículo integrado, o homem deve ser concebido como um ser integral e, tendo em vista à formação integral do sujeito, socialmente competente, político, capaz de atuar sobre a realidade, de ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.

A integração do ensino médio à educação profissional demanda à construção de uma ação didática unitária. Trata-se de desenvolver uma formação pautada num projeto pedagógico construído coletivamente, levando em consideração a realidade que a instituição se insere, no qual todos os envolvidos tenham uma participação ativa. Trata-se de constituir um novo processo formativo tendo como unidades indissociáveis o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, no qual o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Assim, o que se pretende é a garantia de uma formação completa que propicie a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Insta destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/96, em seu Art. 36, alterado pela Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, no § 7º, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, apontam que no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a atividade curricular se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares, com vistas à formação humana integral. Entretanto, a Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do ensino médio, caminha na contramão da integração curricular. Dessa forma, a temática sobre currículo integrado deve estar em pauta na defesa de políticas públicas que caminhem na mesma via da integração curricular na EPTNM.

Historicamente, o conhecimento é organizado de forma disciplinar mantendo-se como um modelo da divisão e fragmentação do conhecimento. A crítica à abordagem do conhecimento de forma disciplinar é antiga.

No cenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estudos realizados em instituições dessa rede comprovam que a integração curricular entre as áreas de formação geral e de formação técnica não se materializa na prática, tampouco os pressupostos de uma formação humana integral, fundamentada em uma formação politécnica e omnilateral, concebida para o ensino integrado. Ainda, identificamos que há um forte distanciamento entre as bases teóricas e legais e a realidade dos cursos.

Nesse contexto, de acordo com as reflexões realizadas, compreendemos que não se pode considerar como missão da educação somente a transmissão e assimilação do saber escolar. É preciso considerar como fim da escola a preparação do aluno para a vida, para seu desempenho no trabalho, sua atuação política, sua relação consigo mesmo, sua convivência amorosa com o outro, ou seja, uma formação humana integral. Assim, o objetivo é oferecer uma formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que intensificam a ação humana na procura de uma vida mais digna. Dessa forma, a construção da proposta pedagógica das instituições da RFEPCT requer a propriedade que a sociedade exige, sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais e alinhamento com as questões da diversidade cultural, preservação ambiental, materializando-se num compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

Os resultados das análises sobre a relevância da atuação do pedagogo/TAE no trabalho escolar nos mostram que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos/TAEs no CEFET/MG é compreendido pela maioria dos sujeitos participantes dessa pesquisa como importante, pois esses profissionais, além de possuírem uma visão ampla de todo processo educacional, exercerem uma ação mediadora, articuladora, integradora e de assessoramento no processo educativo.

A avaliação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo/TAE no CEFET/MG permitiu-nos afirmar que, embora os profissionais das CPs do CEFET – MG apresentem comprometimento e dedicação ao trabalho, abertura ao diálogo, observamos que falta identidade profissional, há uma ausência de diretrizes da instituição para nortear as ações destes profissionais, percebemos um sentimento de desvalorização dessa classe de profissionais pela instituição, falta autonomia e reconhecimento institucional da Pedagogia como conhecimento que orienta o desenvolvimento das práticas educativas escolares.

As análises sobre a atuação do pedagogo/TAE para a promoção da integração curricular no contexto educacional do CEFET-MG revelaram que o pedagogo/TAE, além de atuar como formador, precisa atuar de maneira ativa, executiva e mobilizadora de todos que compõem o processo educacional. A falta de autonomia e a participação incipiente desse profissional nesse processo são pontos cruciais que devem ser discutidos por todos os atores do processo pedagógico, professores tanto da parte propedêutica, quanto do ensino técnico, coordenadores de cursos, diretores e demais membros da comunidade escolar.

A coordenação pedagógica é extremante importante no trabalho escolar, pois seu fazer se relaciona à qualidade do processo de humanização do homem por meio da educação. O trabalho pedagógico de qualidade pode garantir conteúdos emancipatórios, possibilitando aos discentes uma formação humana integral. Assim, a coordenação pedagógica tem por compromisso subsidiar o processo educativo como um todo, como apoio à prática educativa, envolvendo-a diretamente na construção coletiva da emancipação humana.

O trabalho da coordenação pedagógica envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, ética, relacionamento com a comunidade, dentre outros. Seu trabalho se volta tanto para a formação individual, quanto para o trabalho coletivo, pois contribui com a formação profissional e com a integração do

grupo de trabalho.

As funções da coordenação pedagógica são planejar, coordenar, gerir, formar, integrar, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando oferecer uma educação de qualidade. Assim, a coordenação pedagógica deve atuar de maneira a integrar o grupo de trabalho, construir e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que contribuam com processo de ensino e aprendizagem, identificar e interpretar os problemas da realidade escolar para avaliá-los e poder traçar novas rotas, coordenar coletivamente projetos de investigação-ação, prestar ajuda técnica ao planejamento dos docentes, avaliando e reavaliando coletivamente o resultado das ações pedagógicas, coordenar as ações de elaboração, execução e monitoramento do Projeto Político Pedagógico da instituição, acompanhar os processos avaliativos dos alunos e estabelecer vínculos com as famílias.

O pedagogo/TAE, no cenário da EPT, deve atuar numa perspectiva humanizadora, mediante a articulação dos diferentes atores escolares: gestores, professores, alunos, famílias, técnicos administrativos, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador, numa prática baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade do processo educativo. Assim, poderá participar da construção de uma educação de qualidade, com vistas à formação humana integral.

Esse estudo possibilitou compreender o significado da atuação do pedagogo/TAE no cenário da EPT no âmbito da RFEPCT, bem como os desafios e possibilidades que se apresentam a estes profissionais. Os trabalhos analisados apontam que seu trabalho é complexo, assumindo uma diversidade de ações de cunho pedagógico diante de variados contextos e sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/7.3_-_dcn_-_pedagogia_-_resol._cne-cp_01-2006.pdf. Acesso: set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**, que institui as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/ldb_14ed.pdf. Acesso: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Assuntos Administrativos Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/MEC.** Brasília: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf. Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília: MEC/SAE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de janeiro de 2021**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: CNE/CEB, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso: set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso: set. 2020.

CHAUÍ, Marilena de S. **O que é Ideologia.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos**? Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso: fev. 2021.

COSTA, M. A.; BAMBIRRA, M. R. A.; COUTINHO, E. H. L. (Orgs.). **Currículo integrado, concepções, perspectivas e experiências**. 1. ed. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2011. v. 1.

COSTA, Maria Adélia da; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt. Acesso: jun. 2021.

COUTINHO, Ticiana Patrícia da Silveira Cunha. **A Ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na Educação Profissional. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 81-102.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, 2017, p. 19 - 34. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?format=pdf&lang=pt Acesso: jun. 2021.

FREITAS, Rony C. O. et al. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, p. 74-89, 2017. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/359. Acesso: jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HERBIG, Alessandra Regina Teles. **Um Estudo sobre o Currículo do Curso Técnico em Mecânica de um Instituto Federal da Região Sudeste: uma reflexão entre o prescrito e o real**. Dissertação de Mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Geras, Belo Horizonte, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber.** Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Editora Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999. Reimpressão. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos**. Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 153 -176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 69-80.

MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIN, Antônio Carlos (organizadores). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês B.; MANHAES, Luiz C.; ALVES, Nilda (Organizadora). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. Sao Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília**, v.1, n.1, p. 08 - 22, jun. 2008. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862. Acesso jun. 2021.

MARTEIS, L. S., MAKOWSKI, L. S., SANTOS, R. L. C. Abordagem sobre Dengue na educação básica em Sergipe: análise de cartilhas educativas. **Scientia Plena**, Aracajú, v. 7, n. 6, 2011. Disponível em: https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/191/148. Acesso em: abr. 2021.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R.. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências

e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n.3, p. 1-9, set/dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549. Acesso: abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, nº7, v.1, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702. Acesso: abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760. Acesso em: abr. 2021.

OLIVEIRA, Márcia Soares de. **Concepções, Percepções e Experiências de integração Curricular nos Cursos Técnicos de uma Instituição Federal**. Dissertação de Mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Geras, Belo Horizonte, 2018.

ORLOSON, Luzia Angelina Marino - O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 17-26.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66 Acesso: jun. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de Integração curricular**. Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto (Org.). **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAEE e a Supervisão Escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a supervisão.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-58.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAEE (1956 – 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, 2011, p. 227-288.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O Trabalho da Equipe Pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. **Revista Educação & Tecnologia,** Curitiba: 2016. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2035. Acesso: mar. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao. Acesso: jul. 2020.

PRZYBYLSKI, Edy. **O supervisor escolar em ação**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1991.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: LIMA, Júlio César França; PEREIRA, Isabel Brasil (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 114-118. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf. Acesso: abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso: set. 2020.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL, M. (Orgs.) **Novos Olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997, p. 147-161.

RANGEL, Mary. O estudo da prática de supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 57-68.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: Um modelo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT ANA, Wallace Pereira. **O trabalho do pedagogo TAE na coordenação de apoio pedagógico ao discente do Instituto Federal de Goiás**: reflexões, desafios e possibilidades. Dissertação de Mestrado PROFEPT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul. Dez., 2012.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.13-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, Jacqueline Moreno Theodoro. **Relações sociais na escola**: manifestações e possibilidades de trabalho coletivo entre os docentes, no contexto das escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica. Dissertação de Mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Geras, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Katia Araújo et al. Elaboração de uma cartilha como material educativo para preservação da tartaruga verde (chelonia mydas) em Itaipú, Niterói, Rio de Janeiro. **Revista Presença**, [S. l.], v. 2, p. 35-58, aug. 2017. ISSN 2447-1534. Disponível em: http://revistapresenca.celsolisboa.edu.br/index.php/numerohum/article/view/117 Acesso em: abr. 2021.

TROCHIM, W. M. K. (1989). Outcome Pattern Matching and Program Theory. **Evolution and Program Planning**. v. 12(4), pp. 355-366. Disponível em: www.billtrochim.net/research/Outcome_Pattern_Matching_and_Program_Theory.pdf. Acesso em: abr. 2021.

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

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS. Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade".** Aracajú/SE, Setembro, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf. Acesso: set. 2021.

ZIENTARSKI. Clarice. PEREIRA. Sueli Menezes. **Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.154-166, jun. Disponível em:http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52680/1/2009_art_czientarskismpereira.pdf. Acesso: set. 2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário

Dados Pessoais e Profissionais:

1) CEFET/MG Campus: ---------- Cidade:----------
2) Cargo: _____.
3) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
4) Formação profissional: Curso:
5) Tempo de Magistério: _____anos

QUESTÕES

6. Na sua opinião o que é currículo integrado?

7. Na sua opinião, a atuação da coordenação pedagógica é importante para o trabalho escolar? Por quê?

8- Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica do CEFET-MG?

9. Na sua opinião, como se estabelecem as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores no CEFET-MG?

10. Na sua opinião, como a coordenação pedagógica pode atuar para promover a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?

11. Na sua opinião, quais são os recursos pedagógicos que oferecem ou poderiam oferecer a integração curricular na EPTNM no CEFET-MG?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados Pessoais e Profissionais:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) não declarar_____
Cargo: _____.
Formação profissional:_____
Curso:_____

QUESTÕES

1. Na sua opinião currículo integrado é ...
2. Os recursos pedagógicos que oferecem a integração curricular são...
3. A coordenação pedagógica é importante no trabalho escolar porque...
4. Como a coordenação pedagógica pode atuar para contribuir com a integração curricular do Ensino Médio ao Ensino Técnico?
5. Como se estabelecem as relações entre coordenação pedagógica, professores, alunos e demais servidores?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1) A *Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT* apresenta preocupação com a clareza, a estética e o aspecto visual de modo a facilitar a leitura e utilização pelos usuários?

A) ( ) Concordo totalmente.
B) ( ) Concordo na maior parte.
C) ( ) Discordo totalmente.
D) ( ) Discordo em maior parte.

2) O Produto Educacional possui conteúdo adequado sobre a atuação do pedagogo/TAE, no Ensino Médio na forma integrada, com vistas à integração curricular?

A) ( ) Concordo totalmente.
B) ( ) Concordo na maior parte.
C) ( ) Discordo totalmente.
D) ( ) Discordo em maior parte.

3) A *Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT* subsidiará a prática dos pedagogos/TAEs que atuam na EPT, oferecendo-lhes material de apoio numa perspectiva da integração curricular?

A) ( ) Concordo totalmente.
B) ( ) Concordo na maior parte.
C) ( ) Discordo totalmente.
D) ( ) Discordo em maior parte.

4) Após o processo de aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que o mesmo contribuirá como suporte ao trabalho dos pedagogos/TAEs no que diz respeito à integração curricular no Ensino Médio na forma integrada?

A) ( ) Concordo totalmente.
B) ( ) Concordo na maior parte.
C) ( ) Discordo totalmente.
D) ( ) Discordo em maior parte.

5) Elogios e sugestões para readequação da Cartilha Gestão Pedagógica Integrada na EPT.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

WILSON AFONSO VILELA
SABINA MAURA SILVA

GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

***CAMPUS* DIVINÓPOLIS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WILSON AFONSO VILELA

CARTILHA

GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado intitulada:
O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Divinópolis – MG

2021

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

***CAMPUS* DIVINÓPOLIS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WILSON AFONSO VILELA

CARTILHA

GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

Produto Educacional resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional intitulada O papel da Coordenação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades para uma formação humana integral, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Divinópolis, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Sublinha de pesquisa: Práticas Educativas no Currículo Integrado – Macroprojeto 03.

Orientadora: Profª. Dra. Sabina Maura Silva.

Divinópolis – MG

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5
A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA 6
Concepção de Educação Profissional e Tecnológica – EPT 6
Os Institutos Federais 7
QUAL É O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? 8
A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR 10
O que é currículo integrado? 10
Quais as origens desse conceito? 11
Qual o papel da escola na perspectiva da integração curricular? 12
A construção de projetos curriculares integrados 12
Dimensões da integração 19
O trabalho como princípio educativo 20
A pesquisa como princípio pedagógico 20
PROTÓTIPO – TRABALHO E PESQUISA COMO PRINCÍPIOS 22
PROTÓTIPO – ENSINO MÉDIO NA FORMA INTEGRADA 25
METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM 27
RECURSOS PEDAGÓGICOS PROMOTORES DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR 29
A AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR 31
O PEDAGOGO/TAE E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR 34
Atuação formativa 34
Atuação ativa, executiva e mobilizadora 37
REFERÊNCIAS 39

APRESENTAÇÃO

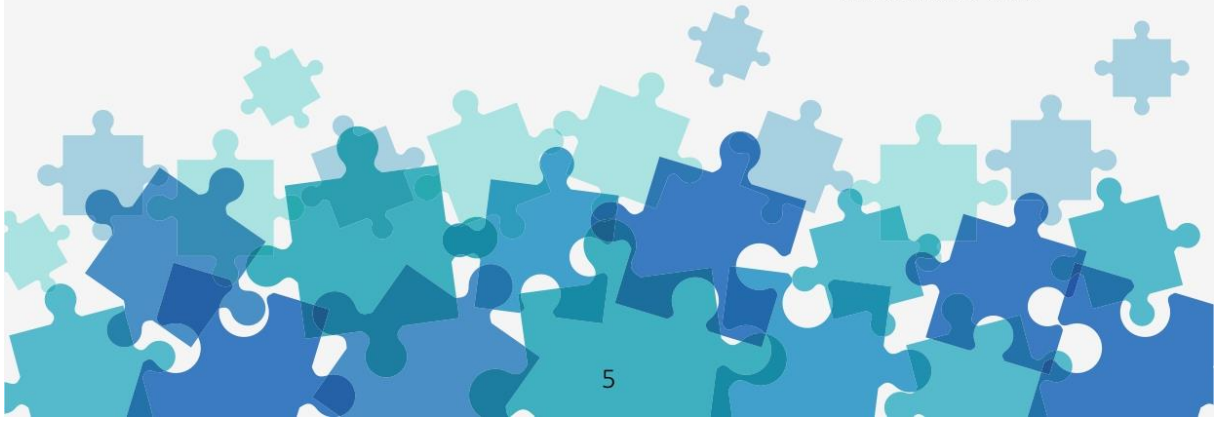
Esta Cartilha **Gestão Pedagógica Integrada na EPT** é o produto educacional (PE) resultante da dissertação intitulada **O papel da Coordenação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades para uma formação humana integral**, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Divinópolis.

A referida cartilha tem como finalidade apresentar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua equipe pedagógica subsídios para o trabalho da gestão pedagógica numa perspectiva de integração curricular no Ensino Médio Integrado. Direciona-se aos pedagogos/TAEs e docentes que atuam nas instituições.

Destaca-se que as finalidades da Cartilha **Gestão Pedagógica Integrada na EPT** visam à organização do trabalho pedagógico institucional, pautado no princípio da gestão democrática, no processo de integração e fortalecimento de todos os sujeitos que compõem o processo educacional, como docentes, discentes, pedagogos, TAEs, técnicos administrativos e famílias. Tem em vista o acesso aos conhecimentos científicos, étnicos, culturais, sociais, por meio de uma ação pedagógica reflexiva que caminhe na direção da integração curricular e da formação humana integral. Assim, o produto educacional em questão pretende oferecer subsídios para o direcionamento das ações pedagógicas, a fim de que possam contribuir de forma efetiva com a integração curricular no Ensino Médio Integrado e para a formação omnilateral e emancipatória dos discentes.

Espera-se, portanto, que a Cartilha **Gestão Pedagógica Integrada na EPT** possa auxiliar tanto o trabalho dos Pedagogos/TAEs em suas práticas pedagógicas, como também os docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade interna e externa na construção desse projeto educacional.

Divinópolis, setembro de 2021.
Wilson Afonso Vilela

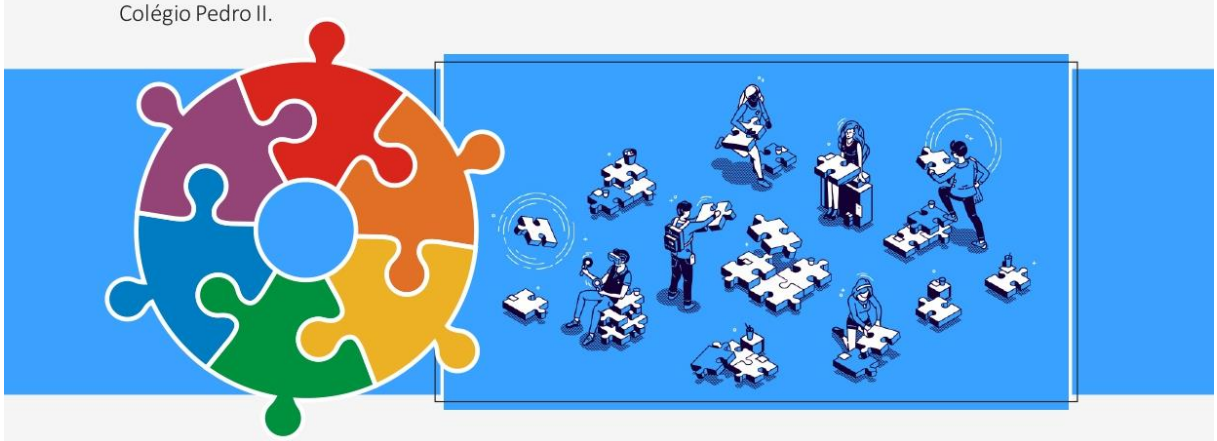


A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro e constitui-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

É reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela variedade de cursos e por sua relevância de atuação junto à população e às empresas locais. Sua atuação potencializa o que cada região proporciona de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer.

Integra o sistema federal de ensino do Ministério da Educação, sendo instituída pela reunião de um conjunto de instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.



Concepção de Educação Profissional e Tecnológica – EPT

> Orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (MEC, 2010, p. 6).

Os Institutos Federais

Têm o papel de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC, 2010, p. 21).

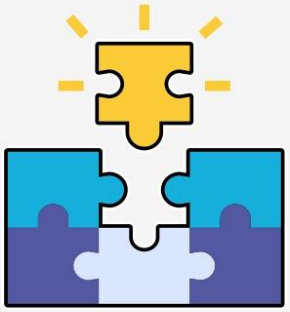
Constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (MEC, 2010, p. 22).

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (MEC, 2010, p. 26).

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (MEC, 2010, p. 27).

QUAL É O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

A coordenação pedagógica exerce um papel de grande importância para os processos de ensino e de aprendizagem. Sabemos que ela atua como mediadora entre currículo, alunos e professores, além de ser fundamental na articulação do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores. Seu trabalho deve articular todos os atores do processo educacional-professores, diretores, alunos, família/responsáveis pelos alunos, pois atua como uma peça fundamental para o engajamento da equipe de trabalho com a intencionalidade de oferecer uma educação de qualidade.



Seu compromisso em última instância é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da "globalização" ocasionou. (FERREIRA, 2000, p. 237-238).

A coordenação pedagógica deve atuar na liderança do projeto político pedagógico, nas funções administrativas de assessoramento da direção, porém, especialmente, nas atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas, andamento do planejamento de aulas e das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, organização de material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 85), o que se espera hoje do trabalho da coordenação pedagógica "envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros". Segundo Vasconcellos 2002, p. 88), o centro de sua atenção é o trabalho de formação tanto individual, quanto coletiva, pois, "deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo."

> Coordenar é organizar em comum, é prever, e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. O qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora. (RANGEL, 2000, p. 77).

Segundo Libâneo (2004, p. 221), as funções da coordenação pedagógica são: "planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos." Para ele, a principal função da coordenação pedagógica consiste em oferecer assistência pedagógico-didática aos professores, tendo em vista a qualidade de ensino, auxiliando a planejar, construir e executar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Considera que o papel da coordenação pedagógica é monitorar de forma sistemática a prática dos docentes, principalmente situações de reflexão e mediação.

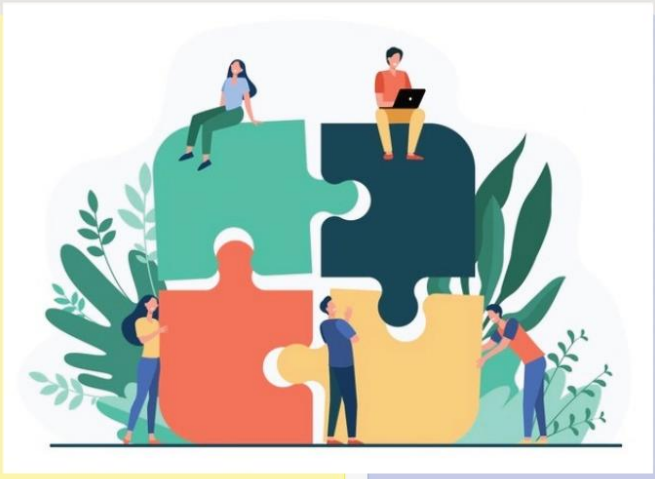
Esse autor lista atribuições que são designadas como responsabilidade da coordenação pedagógica:

> **1.** Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem;
> **2.** Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola;
> **3.** Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
> **4.** Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
> **5.** Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 219-221).

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A partir de 2004, com a publicação do Decreto n. 5.154/2004 que prevê a possibilidade de o ensino técnico ser oferecido novamente de forma integrada com o ensino médio, tornaram-se crescentes os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado. Assim, as instituições de ensino têm sido desafiadas a efetivar uma prática pedagógica na perspectiva da integração curricular e a concretizar o sonho de diversas gerações de educadores e pensadores da educação. (SILVA, 2014).

O que é currículo integrado?



O termo deve ser remetido ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos 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. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

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

“

O currículo integrado, na visão de Pacheco, J. A. (2011) é uma possibilidade de inovar pedagogicamente, é uma forma de promover o diálogo entre as diversas disciplinas tanto da formação geral quanto da formação específica. Nesse sentido, compreende-se como primordial para o reconhecimento dos diferentes sujeitos sociais para os quais este se destina, leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais possibilitando que as escolas promovam e assumam a formação integral dos sujeitos de forma que possam compreender e se compreender no mundo, abandonando a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho. (PACHECO, J. A., 2011, p. 42).

Compreendemos que organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Como ponto de partida é preciso ratificar que o ensino médio integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ao invés de, inicialmente, se concentrar os conteúdos vinculados à educação geral e, posteriormente, proporcionar os componentes curriculares da formação técnica específica. (MOURA, 2012, p. 11).

Para Ramos (2014), o método de exposição no trabalho pedagógico deve restabelecer as conexões dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstruindo as relações que constituem a totalidade concreta de sua origem, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se de forma gradativa em suas particularidades inerentes. Para a autora, o currículo integrado sistematiza o conhecimento e realiza o processo de ensino-aprendizagem de maneira “que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. (RAMOS, 2014, p. 87). Assim, a integração demanda que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja desenvolvida de forma contínua durante a formação, considerando as categorias indissociáveis da formação humana: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Quais as origens desse conceito?

Conforme mostrou Santomé (1998), ao longo do século XX, muitos termos apareceram, desapareceram e reapareceram com certa frequência com o objetivo de chamar a atenção para a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos e para a falta de diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana. Foi nesse século também, segundo o autor, que o conhecimento escolar tornou-se ainda mais fragmentado, acompanhando a tendência imposta pelos novos padrões produtivos e pela superespecialização do trabalho.

Visando superar o modelo educacional vigente, surgiu, no início do século XX, uma das principais formulações educacionais que, mais tarde, fundamentariam o conceito de currículo integrado. Seu autor foi o pensador e líder comunista italiano Antônio Gramsci, que durante sua prisão escreveu a obra Cadernos do Cárcere, na qual faz uma dura crítica ao modelo educacional italiano, propõe o conceito de “Escola Unitária” e aprofunda o conceito de Politecnia.

Para Gramsci, a “Escola Unitária” deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade. (SILVA, 2014, p. 12).

Qual o papel da escola na perspectiva da integração curricular?

A educação tem por objetivo tornar o homem consciente da dominação que está submetido e criar condições de superação dos meios e processos de dominação. A escola deve criar a condição de superação da dominação, pela transformação desse saber dominante e pela geração de um saber transformador em função dos interesses das classes populares. (FREIRE, 2015).

É preciso partir da negação de que o objetivo da escola é a transmissão de um saber que só serve para a escola e só tem sentido dentro de um sistema de avaliação (provas e exames) e progressão (passar de ano). É preciso considerar como fim da escola a preparação do aluno para a vida, integrando a preparação para o trabalho, assim, o papel escolar passa a considerar o desenvolvimento das capacidades fundamentais para promover o autodesenvolvimento do aluno, a sua relação interpessoal, a conviver em sociedade e o trabalho produtivo. O que se busca são resultados para a vida do aluno, para seu desempenho no trabalho, sua atuação política, sua relação consigo mesmo, sua convivência amorosa com o outro. (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 40).

A construção de projetos curriculares integrados

Para que o currículo possa ser de fato integrado é preciso que tenha sido debatido por toda a escola e que esteja previsto no seu Projeto Político Pedagógico. Esse debate ampliado articulando o curso ao PPP exigirá que a escola responda a algumas perguntas, tais como: Afinal, por que a escola deseja ofertar cursos integrados? Esta é uma ação estratégica da escola? Que estrutura a escola necessitará para essa oferta? Quem será o público atendido? Quem será a equipe técnica e de educadores envolvidos? (SILVA, 2014, p. 23).

Os Institutos Federais, com a proposição de integrar formação acadêmica e preparação para o trabalho, compreendem o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico, bem como discutem acerca das tecnologias a ele pertencentes, demandando a elaboração de um projeto específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que que se busca, segundo Pacheco, E. (2011), é uma formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que intensificam a ação humana na procura de uma vida mais digna.

> Deve ser construído um projeto educativo coletivamente com o propósito de formar cidadãos e não consumidores. "Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista". (PACHECO, E., 2011, p. 7).
>
> Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, E., 2011, p. 8).

Para Pacheco, J. A. (2000) a construção de projeto curricular não é uma tarefa administrativa e burocrática ou para sanar problemas escolares originados pela centralização e pelas frustações que as várias reformas curriculares trazem. Segundo esse autor, os projetos curriculares não são documentos formais para representar os planos das escolas, pois exigem ação aos professores, reflexão, negociação, parceria, liderança e investigação.

A proposta de projetos curriculares integrados, segundo Pacheco, J. A. (2000, p. 23), obriga-nos a uma análise dos referenciais mínimos, podendo assim identificar quanto ao nível das estruturas de coordenação curricular, das condições da cultura escolar e dos modelos curriculares:

A. Estruturas de coordenação curricular que evitem a dispersão disciplinar e que possibilitem que o ato curricular seja um processo de ação e não um processo formal, existente nos dossiers e fragmentado pelos professores. Neste sentido, é inútil propor projetos se não existirem, no interior das escolas, estruturas intermediárias de coordenação curricular que possibilitem aos professores a realização conjunta de tarefas de programação, quer ao nível de cada grupo disciplinar, quer ao nível dos departamentos curriculares.

B. Condições de cultura escolar que conduza a colegialidade, à participação, à colaboração e à parceria entre os diversos atores curriculares e particularmente ao desenvolvimento da profissão docente.

C. Modelos curriculares que reforcem a integração dos projetos formativos existentes ao nível das disciplinas e/ou áreas interdisciplinares e que não contribuam para a balconização curricular, isto é, para a existência de espaços de aprendizagem circunscritos não só ao espaço e território de cada disciplina, mas também ao livre arbítrio de cada professor.

Assim, Pacheco, J. A. (2000, p. 33) descreve argumentos favoráveis à elaboração de projetos curriculares integrados:

ARGUMENTOS CURRICULARES

Contrariamente à organização do conhecimento disciplinar, que impõe as relações de trabalho de tipo vertical e hierárquico e a prescrição curricular, o código integrado favorece as relações de trabalho de tipo horizontal, cooperativo, participativo, e facilita a interligação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo.

ARGUMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

O mundo real não pode ser compartimentado e a divisão entre as áreas de conhecimento é uma resposta para os problemas de organização e gestão do currículo nos contextos escolares.

ARGUMENTOS SOCIOLÓGICOS

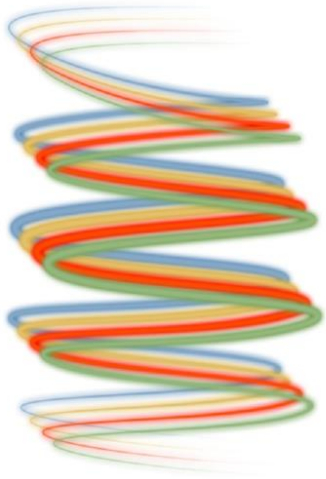
A integração segue a necessidade de se organizar o conhecimento em formas que deem respostas aos problemas sociais do abandono e da exclusão social.

ARGUMENTOS PSICOLÓGICOS

A integração oferece aos alunos propostas de trabalho que respondem às suas necessidades, interesses e motivações. Muitos estudos têm comprovado que os alunos aprendem melhor quando curricularmente são orientados através de abordagens integradas.

A integração curricular, na prática, de acordo com Gimeno Sacristán (1996, p. 37) apud Pacheco, J. A., (2000, p. 27) pode ocorrer de maneira vertical e horizontal.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR VERTICAL: ocorre entre os diferentes anos e/ou ciclos de um dado nível de ensino e admite diferentes acepções:



4- A continuidade que é dada num período longo de tempo a determinados objetivos gerais do ensino que dizem respeito a valores, a habilidades fundamentais dos alunos enquanto cidadãos.

3- A continuidade quanto a valorização de determinadas qualidades do conhecimento outorgada nas diferentes disciplinas (por exemplo, em Matemática, considerar mais correto o raciocínio da operação do que o resultado dela obtido, ou, em Português, valorizar mais a correção ortográfica do que a capacidade de expressão.

2- A gradualidade na profundidade com que são tratados as mesmas temáticas, seguindo-se a sequência em espiral.

1- A interdependência e conexão entre os diversos temas e tópicos dentro de uma mesma matéria no discurso de períodos limitados ou em ciclos prolongados de tempo.

Fonte: Elaborado pelo autor. Referência: GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 37, apud PACHECO, J. A. 2000, p. 27.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL[1]: engloba os conteúdos programáticos de todas as diferentes disciplinas em um determinado ano de escolaridade, principalmente, quando estamos diante do currículo mosaico ou coleção de disciplinas, a integração, é informalmente assumida pelos alunos por meio das suas motivações de aprendizagem.

Organização pluridisciplinar: correlação entre duas ou mais disciplinas, embora estas mantenham a sua identidade, sendo os conteúdos estudados no mesmo horizonte temporal; correlação entre duas ou mais disciplinas (*curriculum fusion*) em que se fundem os conteúdos de tal modo que dão origem a um novo saber.

Integração de destrezas interdisciplinares que podem ser reforçadas por todos os docentes (por exemplo a ortografia).

Integração de ideias, temas, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes, numa síntese que deriva de vários campos disciplinares e que corresponde ao currículo laminado (*curriculum lamination*).

Integração de questões derivadas do contexto local e que são decididas pelos alunos.

Integração focalizada nos projetos de trabalho: questões práticas que constituem situações problemáticas para os alunos e que requerem múltiplas fontes de informação.

Diante das modalidades de integração curricular apresentadas, Pacheco, J. A., (2000) explica que são apenas variantes da integração total, equivalente ao campo de estudo (*broad field*) que, por um lado representa "uma abordagem mais avançada do que uma mera síntese, uma contextualização ou uma fusão curricular e, por outro, um certo grau de síntese a partir dos vários ramos do conhecimento". (PACHECO, J. A., 2000, p. 29).

[1] Fonte: GLATTHOR, 1997, RIBEIRO, 1990; D' HAINAUT, 1980; TANNER E TANNER, GIMENO SACRISTÁN, 1992; TORRES, 1994 apud PACHECO, J. A., 2000, p. 28.

Dentro dessa perspectiva, conforme Pacheco, J. A. (2000), a integração curricular, seja qual for a configuração escolhida, nas diversas situações requer: a composição "de unidades mais amplas, a adoção de procedimentos didáticos flexíveis, a integração no currículo de uma significativa variedade de experiências de aprendizagem e a consagração do princípio da diversificação curricular". (PACHECO, J. A., 2000, p. 29).

> A integração curricular não presume o abandono de forma total da disposição curricular por disciplinas. Assim, é necessário respeito para a construção de um campo de conhecimento derivado da convergência de diversos conhecimentos disciplinares, ligados pela **INTERDISCIPLINARIDADE.** Um projeto curricular integrado, elaborado tanto para a educação geral, quanto para a escolaridade obrigatória, ao nível do "core curriculum", configura-se no esforço em elaborar programas de estudos que envolvam a globalização da sistematização de conceitos, destrezas e valores no que se ensina e no modo como se ensina. (PACHECO, J. A., 2000, p. 31). Segundo esse autor, o esforço dispensado para a realização de um projeto curricular integrado é uma prática curricular que requer um comportamento colegial dos professores e a adesão de uma estratégia curricular deliberativa.
>
> É evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum a várias disciplinas (PACHECO, J. A., 2000, p. 31).

> A **INTERDISCIPLINARIDADE** é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade. (LÜCK, 1995, p. 64).

Segundo Pacheco, E. (2011), no âmbito da escola, a intervenção no processo didático-pedagógico se completa com a **PARTICIPAÇÃO ORGANIZADA DA FAMÍLIA**, da comunidade, principalmente por meio de suas organizações sindicais e populares.

> A escola é parte da comunidade, seja do nível que for, é na maioria das vezes o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Ela deve estar constantemente, aberta à população e estabelecer-se como um efetivo polo cultural. Assim, torna-se indispensável um trabalho integrado entre Conselhos e Direções. Nessa perspectiva, o objetivo central precisa ser a viabilização dos diversos espaços escolares à comunidade. "Isso somente será possível à medida que as organizações comunitárias passem a assumir, também, a tarefa de gerir esses espaços e zelar pelo patrimônio público". (PACHECO, E., 2011, p. 9). Não é uma tarefa simples, porém possível de ser realizada por meio da organização e de uma relação dialogada.

Assim, propõe-se uma ação educadora vinculada a um projeto democrático, voltado para a emancipação humana, principalmente para os setores excluídos da sociedade. Ou seja, oferecer uma educação que integre e supere os princípios e conceitos da escola e se aproprie daqueles criados pela sociedade organizada. "Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social". (PACHECO, E. 2011, p. 9).

Ao conceito de **INCLUSÃO** temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (PACHECO, E., 2011, p. 10).

A **EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO** significa oferecer uma formação potencializadora do ser humano, em sua integralidade, promovendo a capacidade do educando de gerar conhecimentos por meio de uma prática pedagógica interativa com a realidade, numa perspectiva de sua emancipação. (PACHECO, E. 2011). Trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para o produtor de ciência e tecnologia. (PACHECO, E., 2011, p. 29).

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico tende a concentrar "crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo." (VEIGA, 2008, p. 9). Dessa forma, outro aspecto a ser considerado para a materialização do currículo integrado é a exigência de **PLANEJAMENTO COLETIVO CONSTANTE.**

> Para Vasconcellos (2009b, p. 15), o planejamento educacional é da maior importância e implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano.
>
> É por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as dúvidas, tensões e dificuldades vão sendo superadas e que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado. (SILVA, 2014, p. 24).

Nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica, oferecidos pelos Institutos Federais, a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular desses cursos, dentre os demais ofertados. (PACHECO, E., 2011).

A **TRANSVERSALIDADE** é entendida como a forma de organizar o trabalho didático. Se tratando da educação tecnológica, a transversalidade refere-se essencialmente ao diálogo entre educação e tecnologia. "A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais". (PACHECO, E., 2011, p. 23).

Para as arquiteturas curriculares que consideram a organização da educação profissional e tecnológica por **EIXO TECNOLÓGICO** essa orientação é intrínseca, pois a ênfase é dada às bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados a determinados processos, materiais, meios de trabalho, etc." (PACHECO, E. 2011, p. 24).

Pode-se dizer que cursos que compartilhem um eixo tecnológico têm nas matrizes tecnológicas desse eixo a inspiração para a concepção de seus projetos pedagógicos, de suas estruturas curriculares, dos processos de sua avaliação. Falando em outros termos, a linha central de cada eixo, constituída por matrizes tecnológicas, tem fundamental importância na sustentação da organização curricular e da identidade dos cursos de educação profissional e tecnológica. Ela pode servir de referência para a definição de componentes curriculares, o direcionamento da ação educativa, o estabelecimento de certas exigências pedagógicas, a definição da direção do projeto pedagógico e a facilitação do desenho dos itinerários formativos. (MACHADO, 2010, p. 100).

A transversalidade contribui com a verticalização curricular pois, na ação pedagógica, ela considera as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos. (PACHECO, E. 2011).

A **VERTICALIZAÇÃO** é manter a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Ela ultrapassa a simples oferta simultânea de cursos de diferentes níveis. A verticalização como princípio de organização dos componentes curriculares "implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica". (PACHECO, E., 2011, p. 25).

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

Dimensões da integração

O trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são dimensões que devem integrar o currículo da EPTNM. (MEC/SAE, 2008).

> Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. (MEC/SAE, 2008, p. 8).

Os sentidos da integração: trabalho como dimensão articuladora

FILOSÓFICO

Primeiramente, de caráter filosófico, como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura – tendo a unidade entre essas dimensões como pressuposto e o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como o princípio educativo.

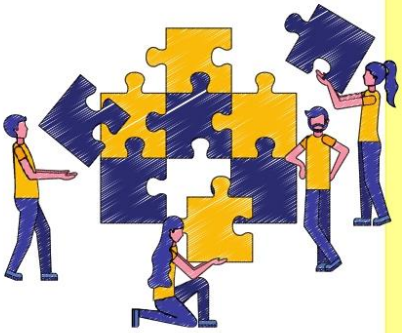
EPISTEMOLÓGICO

O segundo sentido indica que uma formação dessa natureza baseia-se numa concepção de conhecimento que, na perspectiva da totalidade, compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender. Este é o sentido epistemológico da integração, mediante o qual o currículo integra a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conhecimentos. Por essa ótica, os processos de produção material e espiritual da existência humana – expressão social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos – se analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis.

POLÍTICO

O terceiro sentido da integração é político, o qual se manifesta na possibilidade de oferecer um ensino médio que abranja a educação profissional técnica, face à realidade brasileira em que os jovens e adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva. O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe. (MEC/SAE, 2008, p. 11).

O trabalho como princípio educativo

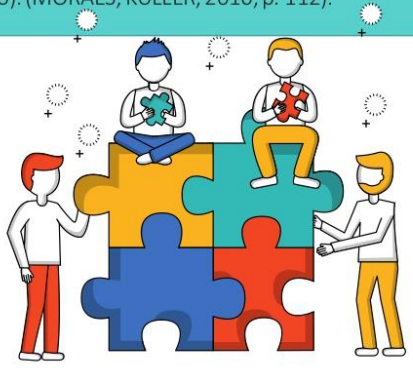


Em síntese, o **TRABALHO** é considerado como princípio educativo nos sentidos **ONTOLÓGICO** e **HISTÓRICO**. No sentido ontológico por ser a primeira mediação da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana, e no sentido histórico como formas específicas que se manifesta essa mediação, subordinadas pelas relações sociais de produção. O trabalho é princípio educativo, pois organiza a base unitária do ensino médio sendo considerado a condição para superar um ensino enciclopédico que impede que os estudantes estabeleçam relações concretas da ciência que aprende com a realidade em que vive. Ainda, é princípio educativo porque possibilita aos estudantes a compreenderem que "todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros". (MEC/SAE, 2008, p. 12).

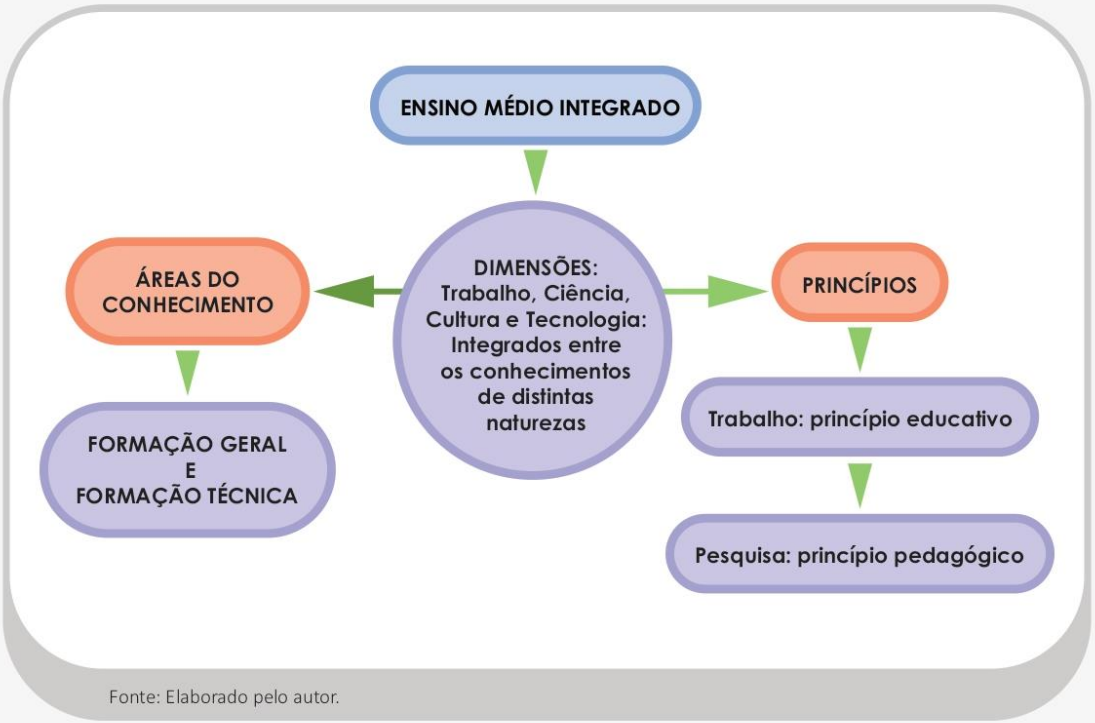
A pesquisa como princípio pedagógico

A pesquisa, no caso do currículo integrado, é um poderoso instrumento da ação pedagógica. Isto porque, as explicações para nossas inquietações ou para entender um determinado fenômeno ou processo dificilmente se fazem completas sem o diálogo entre as áreas do conhecimento. O interesse por um assunto e a busca por respostas a perguntas aparentemente simples podem mobilizar grandes esforços de educandos e equipes de educadores. Nesse sentido, problemáticas ligadas à área técnica, por exemplo, para serem compreendidas em sua totalidade, necessitam de ferramentas das áreas de formação geral, assim como problemáticas ligadas à educação básica podem ser melhor compreendidas com o uso de conhecimentos técnicos específicos. (SILVA, 2014, p. 41).

Tomando o **TRABALHO** e a **PESQUISA** como princípios (educativos ou pedagógicos) associados, é possível construir um currículo de ensino médio baseado na pesquisa (pesquisa-ação) sobre uma determinada realidade e na ação transformadora sobre ela. A realidade a ser pesquisada e transformada pode, por questões de facilidade metodológica, ser gradativamente ampliada. Por exemplo, tomar a escola e a moradia dos alunos como o objeto de pesquisa e intervenção no primeiro ano, a comunidade próxima à escola no segundo ano, a realidade regional, nacional e internacional no terceiro [...] Esses dados de pesquisa não apenas a identificação de problemas, mas também a discussão, a proposição e a realização de alternativas de ação transformadora (trabalho). (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 112).



De acordo com os estudos realizados, o esquema a seguir representa o Ensino Médio integrado, tendo em vista a integração curricular.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, um projeto pedagógico na perspectiva da integração curricular pressupõe a integração das dimensões Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia entre a formação geral e técnica, considerando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, tendo em vista uma formação humana completa, em todas as dimensões da vida humana.

Assim, Pacheco, E. (2011) afirma que, para a construção de sua proposta pedagógica, os Institutos Federais a façam com a propriedade que a sociedade exige, sintonizada com as demandas sociais, econômicas e culturais e alinhadas com as questões da diversidade cultural, preservação ambiental, materializando um compromisso que se pauta na ética da responsabilidade e do cuidado.

PROTÓTIPO – TRABALHO E PESQUISA COMO PRINCÍPIOS

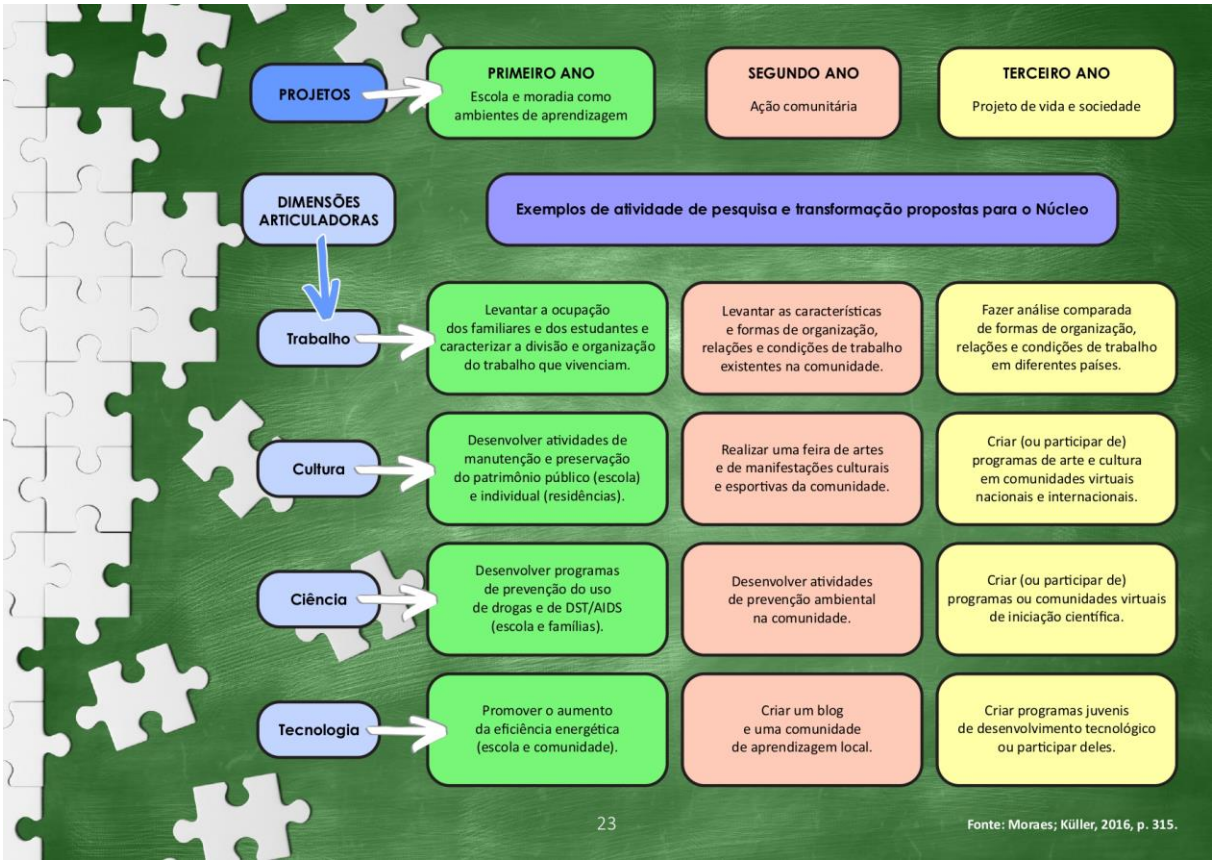
Segundo Moraes e Küller (2016) na proposta dos protótipos curriculares, toda a aprendizagem origina-se ou fundamenta-se em atividades dos estudantes orientadas para intervir na realidade. O currículo centra-se no planejamento (concepção) e na execução de propostas de trabalho individual e coletiva. "Cada estudante as usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolve-se como ser humano." (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 313).

> Como forma de conhecimento e de crítica da realidade, a pesquisa se apoia nas áreas de conhecimento para auxiliar na definição da metodologia e dos instrumentos de investigação, na identificação das variáveis de estudo e na interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas, aponta as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis. (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 313).

Os protótipos, à luz dos princípios "pesquisa e trabalho", integram a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho. Visa uma escola em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e diversas práticas sociais com atividades transformadoras, por meio do protagonismo.

> O **DIAGNÓSTICO** é a primeira etapa de um componente curricular integrador, núcleo do currículo, que tem como referência um contexto de atuação ou projeto articulador previsto para cada ano escolar. A realização dos diagnósticos é antecedida pela definição de uma pauta de pesquisa composta por variáveis, temas, problemas, ou questões de investigação. São itens que surgirão dos interesses dos estudantes, mas que também devem atender aos objetivos das áreas. No núcleo articular, os itens definidos são selecionados, sistematizados e organizados conforme as quatro dimensões articuladoras do currículo: **trabalho, cultura, ciência e tecnologia.** (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 313).

Segundo Moraes e Küller (2016) os protótipos curriculares elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, o trabalho como princípio educativo originário articula e integra as diferentes áreas do conhecimento e a pesquisa como princípio pedagógico articula o saber acumulado pela humanidade com as propostas de trabalho do centro do currículo. O quadro a seguir, é um recorte desses protótipos que pode orientar professores e coordenadores no levantamento inicial dos itens e na sistematização da pauta de uma pesquisa com origem nas áreas e que será efetivada no núcleo articular.


PROJETOS
PRIMEIRO ANO
Escola e moradia como ambientes de aprendizagem
SEGUNDO ANO
Ação comunitária
TERCEIRO ANO
Projeto de vida e sociedade
DIMENSÕES ARTICULADORAS
Exemplos de atividade de pesquisa e transformação propostas para o Núcleo
Trabalho
Levantar a ocupação dos familiares e dos estudantes e caracterizar a divisão e organização do trabalho que vivenciam.
Levantar as características e formas de organização, relações e condições de trabalho existentes na comunidade.
Fazer análise comparada de formas de organização, relações e condições de trabalho em diferentes países.
Cultura
Desenvolver atividades de manutenção e preservação do patrimônio público (escola) e individual (residências).
Realizar uma feira de artes e de manifestações culturais e esportivas da comunidade.
Criar (ou participar de) programas de arte e cultura em comunidades virtuais nacionais e internacionais.
Ciência
Desenvolver programas de prevenção do uso de drogas e de DST/AIDS (escola e famílias).
Desenvolver atividades de prevenção ambiental na comunidade.
Criar (ou participar de) programas ou comunidades virtuais de iniciação científica.
Tecnologia
Promover o aumento da eficiência energética (escola e comunidade).
Criar um blog e uma comunidade de aprendizagem local.
Criar programas juvenis de desenvolvimento tecnológico ou participar deles.
23
Fonte: Moraes; Küller, 2016, p. 315.

Assim, é essencial abandonar o atual paradigma curricular e metodológico. Para Moraes e Küller (2016, p. 316) "é preciso reverter o que a escola exige hoje dos estudantes: ordem, paciência, obediência, atenção às palavras e demonstrações dos mestres, comportamento de manada. Num projeto, a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais". Para esses autores, os alunos devem ser responsáveis pelas escolhas e pelas ações no decorrer do planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do projeto. Para isso, são necessárias modificações curriculares, metodológicas, na avaliação, na infraestrutura das escolas e na gestão destas.

Dessa forma, corroborando com Moraes e Küller (2016), o ensino médio pode se efetivar de forma a determinar o modo de ser da educação, oferecendo aos alunos experiências em um trabalho socialmente produtivo e dando exemplo de um trabalho pedagógico verdadeiramente educativo.

PROTÓTIPO – ENSINO MÉDIO NA FORMA INTEGRADA

Os protótipos elaborados pela Unesco são referências para subsidiar o planejamento de cursos técnicos de educação profissional integrados ao ensino médio. O quadro a seguir é um recorte do protótipo do curso de Agroecologia em que se mantêm os objetivos relacionados à formação integral dos estudantes, garantindo o que estabelece a legislação. Assim, à medida que a educação profissional contribui para a formação global do ser humano, esses objetivos são ampliados. O trabalho e a pesquisa são princípios educativos e os mecanismos de integração propõem: núcleo articulador, área de conhecimento, dimensões articuladoras, estruturação e organização do currículo, metodologia e avaliação. "Assim como os objetivos de aprendizagem, alguns desses mecanismos de integração são ampliados e ganham variações, especialmente no núcleo de educação para o trabalho e demais práticas sociais". (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 340).

PROJETOS	PRIMEIRO ANO Escola e moradia como ambientes de aprendizagem	SEGUNDO ANO Ação comunitária	TERCEIRO ANO Vida e sociedade/ Tornar uma área produtiva de forma sustentável	QUARTO ANO Vida e sociedade /ação agroecológica juvenil
Objetivos da área de matemática e suas tecnologias	**Exemplos de atividade propostas para a área de Matemática**			
Expressar com clareza, oralmente, por escrito e utilizando diferentes registros, questionamentos, ideias, raciocínios, argumentos, e conclusões em situações de resolução de problemas, debates ou outras envolvendo temas ou procedimentos matemáticos e estatísticos.	Elaborar um manual simplificado com as orientações para uso de algum insumo agrícola.	A partir de uma matéria de jornal local sobre agricultura, realizar a interpretação de informações quantitativas e de gráficos estatísticos e comparar com as conclusões que aparecem no texto. Debater sobre a adequação dos gráficos divulgados.	Elaborar um painel comparativo sobre os gastos decorrentes da utilização de energia solar, elétrica ou outras na produção agrícola.	Fazer uma planilha detalhada e com as devidas justificativas a respeito dos custos envolvidos em uma horta, a fim de que os itens plantados possam suprir a demanda de uma dada população.

Fonte: Moraes; Küller, 2016, p. 343.

De acordo com o quadro, observa-se que o projeto exige uma intervenção coletiva dos discentes na realidade, nesse caso, a mudança de atividades agropecuárias em direção às atividades numa perspectiva agroecológica. Destaca-se também que o currículo é integrado pelo protagonismo juvenil. Assim, "a ênfase proposta não exclui a possibilidade de outras estratégias de integração curricular". (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 340). No entanto, sua essência se afirma na premissa de que os jovens definam, planejem e executem projetos, assim, por meio da intervenção protagônica dos jovens, modificam e transformam a realidade.

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As referências metodológicas, sob a ótica do panorama internacional do ensino médio, indicam que para ser um mecanismo de integração curricular, a metodologia deve conter objetivos de aprendizagens em ambientes reais e não na insistência de que os alunos aprendam a teoria abstrata para só depois aplicá-la. Dessa forma, a prática das habilidades e competências precisa ser planejada e executada de forma integrada. Assim, a prática das habilidades, no contexto de desenvolvimento das competências, possibilita uma aprendizagem mais rápida e mais fácil para os alunos. Aprender a conhecer não se separa do aprender a fazer. Portanto, a metodologia mais efetiva para que os indivíduos adquiram as competências fundamentais é a aprendizagem contextualizada por uma atividade. O **TRABALHO INTERDISCIPLINAR EM EQUIPE**, também se destaca como metodologia enfatizada para o desenvolvimento das habilidades básicas. (MORAES; KÜLLER, 2016).

Nas referências internacionais, segundo Moraes e Küller (2016), as formas metodológicas que exigem contextualização e interdisciplinaridade são as mais frequentemente apontadas para conduzir a metodologia na integração curricular e para obter maior motivação e melhores resultados de aprendizagem dos discentes do ensino médio.

De acordo com Moraes e Küller (2016), principalmente quando se trata da integração do ensino médio com educação profissional, há uma vertente pedagógica considerada mais adequada. Essa vertente reconhece a metodologia como fator de relevância para o sucesso da integração curricular e para a garantia de efetiva aprendizagem para a maioria dos alunos e reprova as ideias que reificam o saber, que valorizam a educação fundamentada no discurso do professor e na falsa hipótese que concebe a teoria como base e fundamento para a prática.

Assim, conforme Moraes e Küller (2016), "os estudantes manifestam-se muito mais motivados com ações comunitárias, atividades práticas e projetos que apresentam uma utilidade imediata. Querem ter melhor perspectiva de vida, construir seu futuro". (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 347). Para tal, a instituição deve oferecer um ensino de excelência, com boa estrutura e metodologia que garanta a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

As diversas propostas de integração curricular (interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, dentre outras) estão interligadas com possibilidades metodológicas focadas na aprendizagem e na ação do estudante. Estas propostas têm em comum uma orientação metodológica que valoriza a atividade do aluno em oposição à prática metodológica centrada no discurso do professor, predominante no ensino médio. Assim, conforme Moraes e Küller, (2016, p. 347), estas propostas são:

RECURSOS PEDAGÓGICOS PROMOTORES DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A pesquisa realizada, a qual esse produto se vincula, indica-nos os recursos pedagógicos promotores da integração curricular, conforme apresentados a seguir.

Formação continuada na prática e para a prática

Entre os professores, equipe pedagógica e demais servidores da instituição, por meio de palestras, seminários, congressos, diálogo ente os pares, realização de cursos de atualização para os docentes, reuniões, debates, compreensão das propostas e conteúdos individuais, encontros pedagógicos com ênfase no currículo, rodas de conversa, atualização dos projetos pedagógicos, reuniões semanais dos professores de formação geral com os professores da área técnica, repensar coletivamente a concepção de currículo, currículo integrado, discutir e buscar implementar práticas educativas e estratégias que visem a integração curricular e uma educação inclusiva.

Integração do Pedagogo/TAE

Participação do pedagogo/TAE nos órgãos colegiados, autonomia para desenvolver a formação continuada, integrar, engajar, elaborar coletivamente um projeto pautado na proposta de integração curricular.

Ferramentas digitais

Uso de plataformas digitais e grupo de professores (Gmail ou Whatsapp) como recursos facilitadores para orientações e reuniões online.

Gestão democrática

Gestão é todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações, sempre que necessário. (ALONSO, 2000, p. 176).

O termo gestão implica desconcentração de poder que permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto. É pensada como um trabalho em equipe, onde o diretor assume o papel de coordenador ou articulador, identificando-se com o grupo e o supervisor traz uma contribuição pedagógica importante para a escola, tornando-se um elemento fundamental para a gestão escolar. (ALONSO, 2000).

Metodologias de ensino e atividades de pesquisa, de extensão e de promoção da cultura

Trabalho com projetos integradores e interdisciplinares, uso de metodologias ativas, realização de feiras, competições, semanas de ciência e tecnologia, eventos esportivos e culturais integrados com as comunidades locais e, mais recentemente, a vasta amplificação gerada pela ampliação da ocorrência de versões digitais desses eventos.

Ações integradas

- Maior apoio aos estudantes, principalmente nos primeiros meses como alunos do CEFET e ao longo do curso na tentativa de que o aluno tire o maior proveito possível do curso realizado;
- Desenvolvimento de atividades do Ensino Médio em laboratórios ou contextos ligados ao curso técnico, a participação de docentes do ensino médio em atividades do ensino técnico e vice-versa;
- Avaliação conjunta;
- Pesquisa da realidade com vistas a identificar as questões vitais que podem e devem ser abordadas de forma integrada por ambas as áreas, conhecer os problemas, ainda que básicos, abordados nos cursos técnicos e estudá-los no ensino médio.

Libâneo (2001), argumenta sobre a importância dos estudos articulados do campo teórico-prático da pedagogia para as ações de apoio, acompanhamento, mediação e orientação nos diferentes níveis e modalidades de educação e estabelece que essa investigação, findada com as ações ora discutidas, é efetivada a partir da inter-relação dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais com as ações pedagógicas que organizam a transmissão/assimilação ativa dos saberes.

Integração das famílias

O trabalho integrado às famílias é uma das atribuições de todos os atores do processo pedagógico (coordenadores, diretores, docentes, etc.). Nesse sentido, é fundamental estabelecer um diálogo permanente entre escola e os pais e/ou responsáveis, principalmente com os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Na família encontram-se sentimentos, ideais, paradigmas, experiências, exemplos que formam os jovens e prosseguem nas famílias que por eles serão constituídas. O ser humano não é segmentado na sua constituição e formação; ambas se realizam íntegras e integradas na saúde, no trabalho, na ética, na espiritualidade, no desenvolvimento cognitivo e emocional. Por todas essas perspectivas de formação, é necessário que se valorizem e preservem as condições de inserção do ser humano na sociedade, na família, no meio ambiente. (RANGEL, 2000, p. 81).

Sobre a integração familiar, Medina (2002) salienta que alguns coordenadores se consideram conhecedores da comunidade escolar diante de uma prática de atendimento a alunos e famílias. Para essa autora, o atendimento de pais e alunos, isolados do contexto global da comunidade não pode ser concebido como indicador de que a coordenação conheça a comunidade e de que atua voltada à ela. Conhecer e voltar-se para a comunidade escolar, de acordo com Medina (2002, p. 146), "significa aprender a cultura desta comunidade e articulá-la à cultura escolar de tal forma que o trabalho de ensinar, concretizado por meio do currículo, atenda as condições existenciais do aluno daquela comunidade específica".

A AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

De acordo com estudos de Moraes e Küller (2016) os documentos internacionais que se referem à educação secundária em geral, e especialmente ao ensino médio, não tratam da possibilidade da utilização da avaliação como mecanismo da integração curricular.

No Brasil também não há base teórica consistente sobre a avaliação como mecanismo da integração curricular. "Apenas indiretamente, é possível considerar que a avaliação possa ser esse mecanismo: quando o trabalho é um princípio educativo que embasa todo o currículo". (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 357). Nesse contexto, segundo esses autores, a avaliação que pode contribuir com a integração curricular é a avaliação que toma o trabalho como ponto de partida.

No âmbito da teoria atual sobre a avaliação da aprendizagem, há concordância quanto a necessidade de não se considerar os objetivos da avaliação apenas para promoção de série ou à progressão dos estudantes. Uma proposta pedagógica que tem como objetivo a formação integral dos estudantes exige um processo avaliativo intrínseco ao processo de aprendizagem. Assim, a avaliação que acompanha as aprendizagens no currículo integrado também precisa ser integrada e ser realizada de maneira coletiva por professores e alunos. Deve também ser deliberada de modo colegiado, por meio do planejamento e execução do currículo. Dessa forma, a avaliação integra todo o processo educativo, no qual todos os participantes aprendem e ensinam, avaliam e são continuamente avaliados pela sua participação no processo e pelos resultados alcançados. "Essa avaliação orienta a aprendizagem e apoia a organização dos processos escolares, sem focar mecanismos de recompensa ou punição". (Moraes; Küller, 2016, p. 358).

Moraes e Küller (2016, p. 358) discorrem sobre a possibilidade da avaliação como mecanismo da integração curricular conforme apresentamos a seguir.

AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas às escolas podem contribuir com a integração curricular. No Brasil foram implementados os exames externos SAEB (1990), o ENEM (1998) e o Encceja (2002), porém nenhum desses sistemas de avaliação tem como proposta ser um mecanismo de integração curricular. Por tanto, eles podem influenciar a organização curricular e, assim, contribuir positivamente ou negativamente para a integração. Tais efeitos dependem da organização e da natureza das questões do exame. Se o enfoque for de caráter transdisciplinar, contribuirão para a integração curricular, mas caso contrário, se forem direcionados às disciplinas específicas e estanques, terão o efeito inverso.

CURRÍCULOS INTEGRADOS POR OBJETIVOS OU COMPETÊNCIAS

No caso do currículo integrado por objetivos ou competências, a avaliação de aprendizagem feita em torno desses objetivos ou competências pode ser um mecanismo auxiliar na integração curricular. Isso acontece quando usamos procedimentos e instrumentos comuns e interdisciplinares de avaliação, como os portfólios, por exemplo. O uso de procedimentos e instrumentos de avaliação comuns a todos os professores exige um consenso mínimo nas decisões de atribuições de valor (nota) ou de progressão (passar de ano).

FUNÇÃO CRÍTICA

No desenho de currículos integrados, é preciso reforçar os demais mecanismos de integração curricular por meio da avaliação. Para tanto, a avaliação do componente curricular que exerce a função de integração é crítica. Quando esse componente é a principal estratégia de integração do currículo, precisa contar com formas de avaliação que reforcem esse papel integrador. De início, é preciso propor que essa avaliação seja fundamentalmente formativa e feita por todos os envolvidos. É fundamental que dela participem, em colegiado, todos os estudantes e professores envolvidos.

RELACIONA-SE AOS OBJETVOS

A avaliação deve ser diretamente relacionada aos objetivos do componente curricular integrador. Os critérios de avaliação devem estar diretamente relacionados com os projetos e atividades de investigação e transformação previstas no componente integrador. Como essas atividades são práticas, em geral, os indicadores de avaliação só podem ser verificados em ato. Isso significa que a mesma atividade que serve à aprendizagem também deve ser a referência para a avaliação. Os procedimentos mais eficazes são a observação, o feedback e o diálogo sobre o desempenho. Os procedimentos e instrumentos de avaliação devem qualificar essa observação e esse diálogo. É fundamental pensar em procedimentos que incentivem a ação, a produção e a avaliação coletivas.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Em relação aos alunos, a avaliação formativa contribui diretamente para o desenvolvimento ou o redirecionamento de seu processo de aprendizagem e abrange a avaliação do professor, a coavaliação entre os pares e a autoavaliação. As duas primeiras são predominantemente externas, e a última é interna ao sujeito. A avaliação formativa externa é realizada pelo professor ou pelos pares. A avaliação formativa interna é realizada pelo próprio aluno. Quando referenciadas aos objetivos do componente curricular integrador, reforça a integração.

COAVALIAÇÃO ENTRE OS PARES

A avaliação entre os pares pode ser formativa na medida em que a linguagem é mais acessível. O diálogo avaliativo entre os próprios alunos pode ser facilitador no desenvolvimento de cada um. O compartilhamento de experiências entre os alunos possibilita maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção da integração curricular. Também é mais fácil e menos ameaçador perceber por meio de um companheiro em que ponto, como e por que se errou. O diálogo aluno-aluno também permite aos professores modificarem a forma de ver e perceber os alunos, compreendendo que estes são capazes de trabalhar autonomamente e aprender sozinhos ou com os outros, de uma forma integrada e mais eficaz. Ao ser atribuído o papel de avaliador aos próprios alunos, é importante fornecer-lhes também os instrumentos para avaliação, como por exemplo, as próprias fichas de observação utilizadas pelos professores no decorrer das atividades curriculares integradas. Isso contribui para uma visão global dos procedimentos e instrumentos que podem ser utilizadas durante o processo de avaliação.

AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação é um processo importante no que diz respeito à avaliação formativa das atividades integradas. Apenas a correção de um professor ou de todos os envolvidos no componente integrador não garante a aprendizagem, já que os erros só podem ser transportados por aqueles que os cometem. A lógica de quem aponta o erro é diferente de quem os pratica. É muito difícil o avanço na aprendizagem com sentido e com autonomia sem que o aluno reflita sobre sua ação, sobre o que fez e como fez, e sobre seus resultados. A autoavaliação como prática de avaliação assumida pelo coletivo da escola ajuda os alunos a assumirem o controle da sua aprendizagem e reforça o processo de integração curricular.

A autoavaliação é um processo interno do aluno, que se debruça e reflete sobre a sua aprendizagem, e toma consciência do seu nível de domínio da capacidade em desenvolvimento. É um *feedback* interno, do sujeito para seu próprio sujeito, sobre seu percurso e sua evolução no currículo integrado. É por meio da autoavaliação que as capacidades metacognitivas se desenvolvem.

Assim, corroborando as ideias de Moraes e Küller (2016), conclui-se que a avaliação em propostas curriculares integradas não pode ser realizada isolada, e de maneira exclusiva de cada professor, de forma disciplinar. No currículo integrado, a avaliação deve ocorrer de forma integrada, com a participação coletiva de professores e alunos, visando prioritariamente o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nessa compreensão, a avaliação reforça os mecanismos de integração ou mesmo se constitui em mais um mecanismo de integração.

O PEDAGOGO/TAE E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Atuação formativa

A pesquisa a qual essa Cartilha se vincula, revelou-nos que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos e TAEs, além de importante, muito pode contribuir com o processo de integração curricular.

Nesse contexto, dos participantes da pesquisa, 47,82% consideram como fundamental que os pedagogos e TAEs exerçam uma atuação formativa, o que evidencia que esses profissionais podem atuar para promover a integração curricular na EPTNM por meio da formação continuada, na prática e para a prática, propiciando a integração entre os docentes.

PROPOSTAS

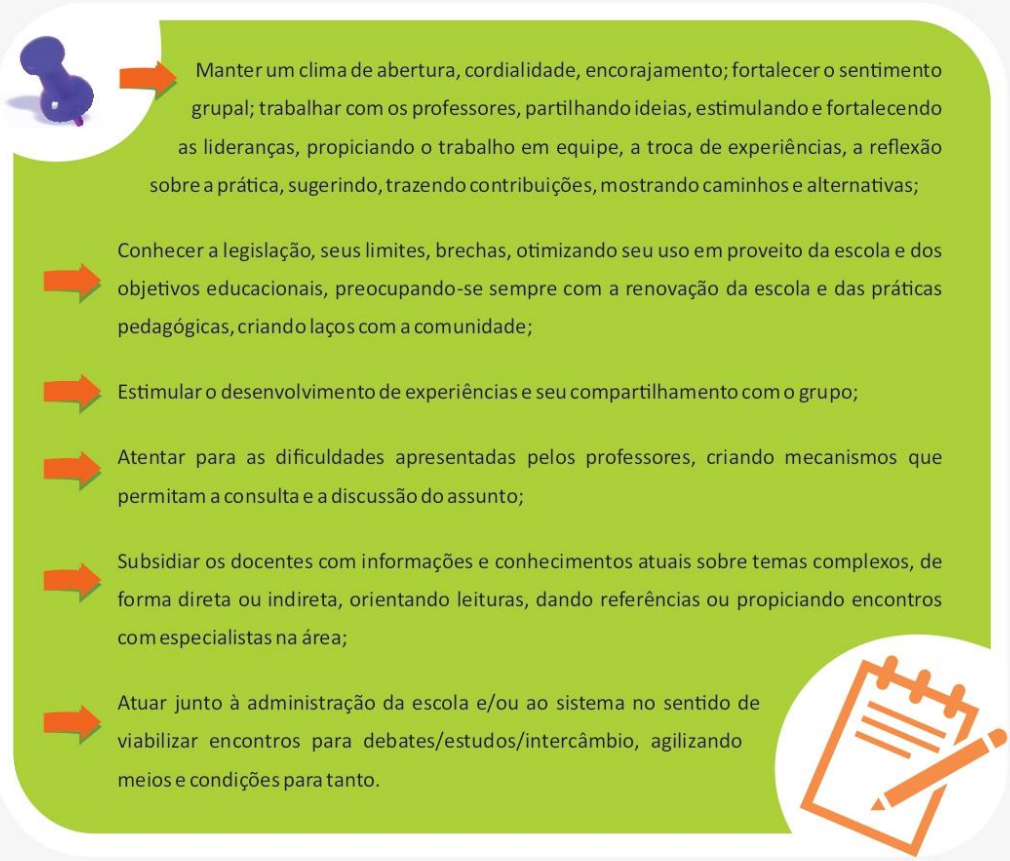
- Formações direcionadas ao incentivo de práticas e ações pedagógicas integradas, uso de metodologias ativas;
- Orientação da elaboração de projetos de curso e planos de ensino que promovam a interdisciplinaridade;
- Elaboração de projetos interdisciplinares integradores;
- Compartilhamento das experiências;
- Conversas sobre as turmas e cursos;
- Estudo dos planos de ensino;
- Debates locais sobre a integração curricular;
- Estimular a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos em conjunto para a atualização dos currículos;
- Estimular a integração dos professores da parte específica com os da parte de formação geral;
- Encontros pedagógicos, capacitação, formação dialógica sobre currículo, integração curricular e educação inclusiva;
- Criação de grupos de estudos;
- Proposição de oficinas para refletir sobre currículo integrado junto aos docentes, diálogo com os docentes, palestras, reuniões.

Dentro dessa perspectiva, segundo Alonso (2000), a formação de professores é necessária e oportuna e deve cogitar melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas. Para a autora, pensar o processo de formação docente a partir da escola, sob a égide da coordenação pedagógica, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta, é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. "Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática". (ALONSO, 2000, p. 177). Conforme Alonso:

> Existe hoje um consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente como uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores. Tal reflexão, via de regra, produz melhores resultados quando é estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, com capacidade de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo, de tal sorte que a busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo. (ALONSO, 2000, p. 177).

Assim, para Alonso (2000), a ação supervisora, entendida muitas vezes como assessoria interna ou externa, constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar.

Nessa acepção, considerando a coordenação como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo como objetivo o desenvolvimento de um projeto coletivo que proponha mudanças nas práticas usuais e também nas concepções que as embasam, Alonso (2000) esclarece que esse trabalho terá de ser encarado como uma interação entre iguais, onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Para a autora, esta parece ser a única forma de alterar a prática existente e garantir avanços significativos no desenvolvimento dos professores. Para isto, apresenta algumas condições imprescindíveis:



O pedagogo/TAE é o mais indicado para exercer essa liderança, dado que o trabalho requer disponibilidade de tempo e capacidade de organização e articulação. O seu trabalho vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência. Implica em uma ação planejada e organizada a partir de objetivos claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. (ALONSO, 2000). Para a autora, a supervisão apresenta pontos de interseção com a administração e é necessário a conjugação de ambas, pois seus propósitos consistem na melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar.

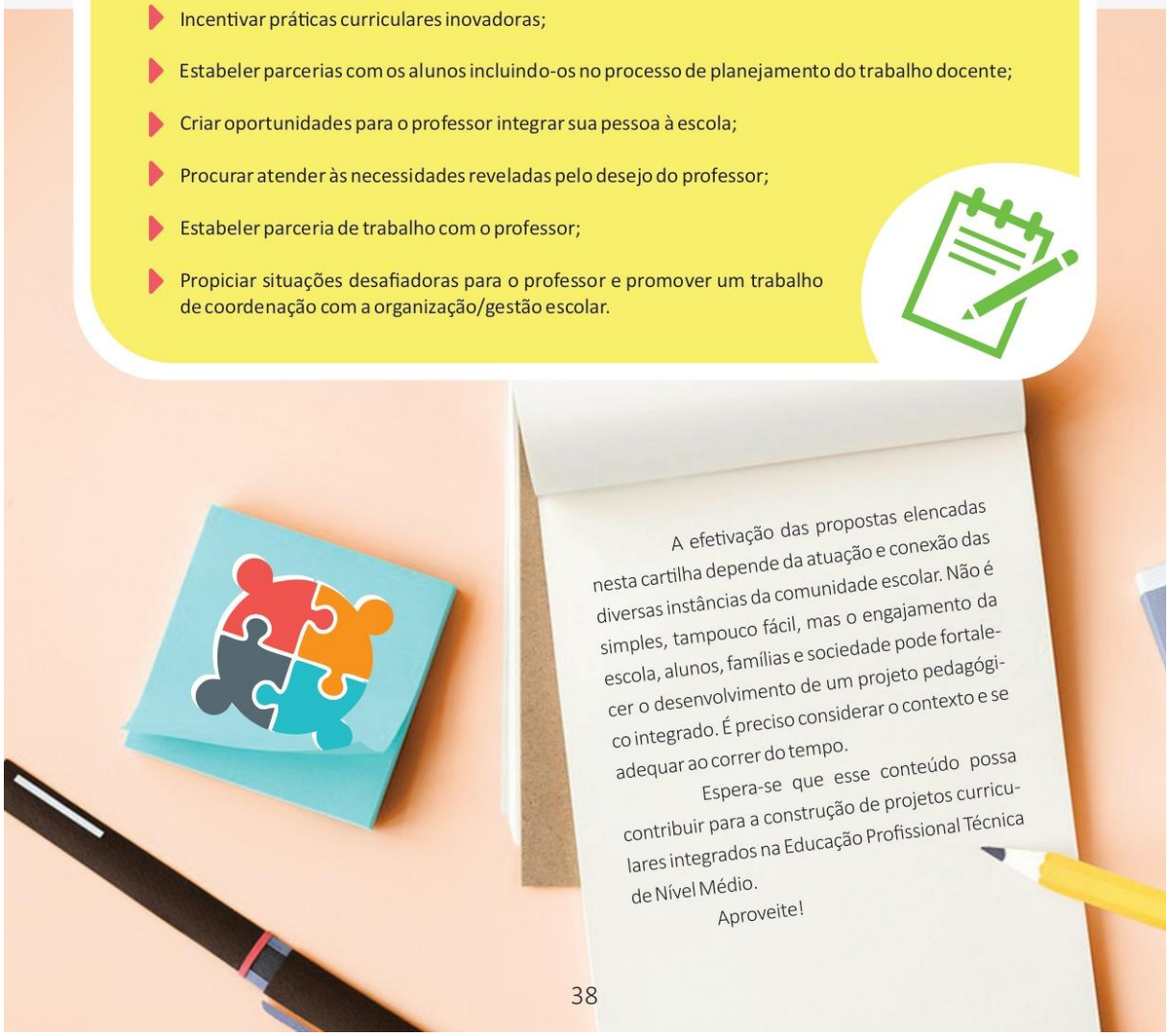
Atuação ativa, executiva e mobilizadora

Dos participantes da pesquisa, 43,48% consideram que, com uma atuação ativa, executiva e mobilizadora, o pedagogo/TAE poderá contribuir com a integração curricular. Assim, foram indicadas as ações, conforme expresso a seguir.

- Participar na discussão/elaboração de diretrizes para o ensino integrado;
- Participar na discussão/elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados;
- Auxiliar na revisão dos programas de curso, ementas de disciplinas;
- Participar ativamente desde a elaboração dos PPCs até a fase de execução dos mesmos;
- Propor estratégias, atividades e conteúdos integrados que façam sentido para os estudantes;
- Sugerir, dar suporte às decisões;
- Elaborar um planejamento estratégico pedagógico e dialogar com os atores envolvidos;
- Promover, avaliar e redirecionar ações de integração;
- Servir de ligação entre os professores, conscientizar os docentes sobre a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, sem foco tão concentrado em conteúdos;
- Auxiliar no desenvolvimento e envolvimento dos alunos em projetos que visem a integração entre as diferentes áreas sob estudo no curso.

Para a coordenação pedagógica atuar ativamente, executar as ações pedagógicas, mobilizar os docentes, alunos, dentre outros, será necessário desenvolver um trabalho coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico. Nesse sentido, Orsolon (2012) sinaliza ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de mudança no processo pedagógico tanto do professor, quanto nas práticas sociais mais amplas, sendo:

- Atuar de maneira coletiva, integrada com os atores escolares;
- Mediar a competência docente;
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente;
- Investir na formação continuada dos professores na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras;
- Estabeler parcerias com os alunos incluindo-os no processo de planejamento do trabalho docente;
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabeler parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor e promover um trabalho de coordenação com a organização/gestão escolar.



REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167-182.

BRASIL. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília: MEC/SAE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso: fev. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, M. A.; BAMBIRRA, M. R. A.; COUTINHO, E. H. L. (Orgs.). Currículo integrado, concepções, perspectivas e experiências. 1. ed. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2011. v. 1.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 235-254.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

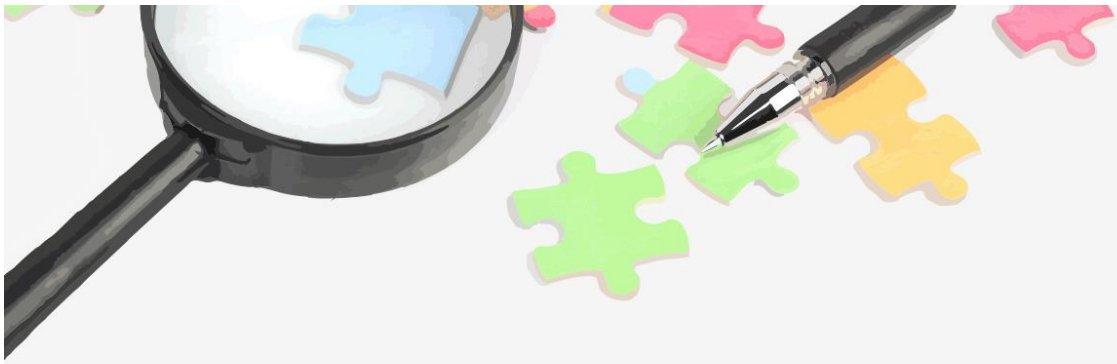
LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, L. R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3571/3255. Acesso: mar. 2021.

MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso: set. 2021.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.



MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Revista LABOR, nº7, v. 1, 2012.

ORLOSON, Luzia Angelina Marino - O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 17-26.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, J. A. (Org.). Políticas de Integração curricular. Porto Editora, 2000.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 227-288.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso: set. 2020.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69 -96.

SILVA, Adriano Larentes da. Currículo integrado. Florianópolis: IFSC, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2009b.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.In: VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G (Org.). Escola: espaço do projeto políticopedagógico.13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

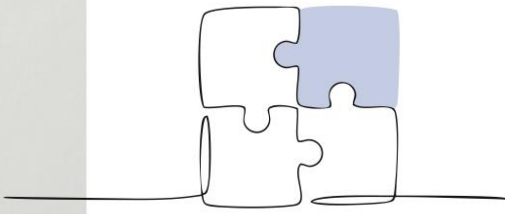
PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

GESTÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA NA EPT

WILSON AFONSO VILELA
SABINA MAURA SILVA

Produto Educacional

Projeto gráfico e diagramação
Hérika Eustáquia do Carmo

Imagens
www.canva.com/pt_br/
br.freepik.com/
Colagens digitais e redesenhos feitos a partir de imagens destas fontes.

2021