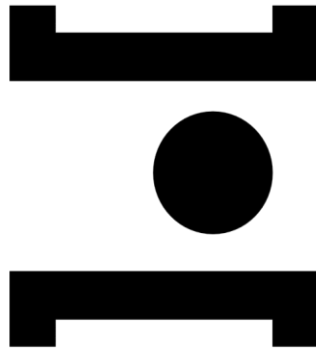


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA
CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO NO PROEJA
NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional

Apoliane Lima Euclides

Orientação:

Neusa Cristina Vicente Branco

Márcia Castilho de Sales

Março, 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que me ajudaram nessa jornada e principalmente ao meu esposo Abraão pela paciência!

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui não foi fácil, mas tenho muito a agradecer, pois muitos foram os aprendizados e descobertas no desenvolvimento desse trabalho. Muitos contribuíram para concretizá-lo e, por esse motivo, sou grata. Por isso, externo meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sempre esteve comigo sendo minha rocha e fortaleza, renovando minhas forças para que eu não desistisse.

À minha querida mãe, Luiza, (in memoriam) que tanto me ensinou sendo um exemplo de fé, bondade, garra e perseverança. À minha família, que me deu suporte e incentivo no decorrer de todo esse trabalho. E, em especial, ao meu esposo, Abraão, pela paciência; aos meus sogros, por cuidar do meu filho todas as vezes que precisei estudar, e à minha querida cunhada, Ana Paula, por ser a melhor tia de todas.

À minha coorientadora aqui do Brasil, a Dr^a Marcia Castilho de Sales, que foi alguém fundamental na realização desta dissertação. Muito obrigada pela paciência, boa vontade e disposição em ajudar em todas as fases e momentos deste trabalho. Muito obrigada por não desistir de mim!

À minha orientadora, Dr^a Neusa Branco, por ter assumido esse compromisso na orientação desse trabalho, concedendo-me muita liberdade e autonomia no decorrer desta dissertação de mestrado. Muito obrigada!

Ao IFB, pela oportunidade de participar desse programa de mestrado no Instituto Politécnico de Santarém/Portugal.

À gestão do Campus Gama, que sempre favoreceu minha participação neste programa de mestrado, concedendo-me incentivo e abertura na realização dessa pesquisa. Aos meus colegas de trabalho da CDAE, que me apoiaram desde o início, encorajando-me a participar desse programa de mestrado. Muito obrigada!

Acrónimos/Siglas

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana Industrial

CDPD – Coordenação Pedagógica

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social

CF – Constituição Federal

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CGEN – Coordenação Geral de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IF – Instituto Federal

IFB – Instituto Federal de Brasília

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

Pabaee – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PCD – Pessoa com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PAE – Política de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PREN – Pró - Reitoria de Ensino

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

USOM-B – United States Operation Mission to Brazil

Resumo

Por meio de conversas com o coordenador de curso e alguns professores que atuam no curso Técnico em Administração do PROEJA, identificou-se a necessidade de se fortalecer o movimento prático da integração curricular entre as disciplinas no PROEJA. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é investigar os pressupostos práticos da realidade escolar na qual estão inseridos, analisando de forma mais aprofundada como, de fato, tem se efetivado essa integração entre formação geral e profissional, considerando a ação dos Coordenadores Pedagógicos (CDPD) para sua implementação. Esse é o desafio da minha pesquisa, investigando o papel do CDPD na implementação do currículo integrado no PROEJA, sendo a integração curricular o problema da minha pesquisa. Para atingir tais objetivos, é seguida uma abordagem qualitativa e a estratégia de investigação será um estudo de caso no Curso Técnico em Administração do PROEJA. Os instrumentos de coleta de dados serão: análise documental e entrevista semi-estruturada com a Coordenação Pedagógica, os docentes do PROEJA e a Coordenação de Curso. A análise dos dados coletados será por meio de análise de conteúdos. Os resultados da pesquisa contribuem com a proposta de uma política inclusiva e emancipatória para estudantes jovens e adultos, envolvendo a Coordenação Pedagógica na organização, no planejamento e na reflexão constante de suas ações na consolidação desse projeto educacional. Logo, esses resultados podem melhorar a qualidade da educação básica da formação profissional no curso Técnico em Administração do PROEJA, tendo em vista a formação integral dos sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possuem um ritmo de estudos diferenciado, sendo relevante investigar os aspectos que influenciam a articulação de suas ações na concepção do movimento prático do currículo integrado do PROEJA em Administração, identificando as forças práticas que se materializam na integração curricular. Conclui-se que é importante que todos os protagonistas que atuam no curso do PROEJA compreendam a missão do IFB, entendam a concepção de integração, o itinerário formativo do curso e o propósito da oferta integrada que considere as especificidades dos sujeitos sociais coletivos da EJA. Desse modo, almeja-se, por meio deste estudo, expandir os conhecimentos sobre as ações implementadas e a implementar pela Coordenação Pedagógica no Curso Técnico em Administração/PROEJA sobre a integração curricular, com vista à promoção e ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; PROEJA; Currículo Integrado; Coordenação Pedagógica.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE CONSTITUTION OF THE CURRICULUM INTEGRATED IN THE TECHNICAL COURSE IN ADMINISTRATION IN PROEJA AT THE INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Abstract

Through conversations with the course coordinator and some professors who work in the Technical Administration course at PROEJA, it was identified the need to strengthen the practical movement of curricular integration between the disciplines in PROEJA. Therefore, the objective of this research is to investigate the practical assumptions of the school reality in which they are inserted, analyzing in more depth how, in fact, this integration between general and professional training has been effected, considering the action of the Pedagogical Coordinators (CDPD) for its implementation, this is the challenge of my research, investigating the role of the CDPD in the implementation of the integrated curriculum in PROEJA, with curricular integration being the problem of my research. To achieve these objectives, the chosen approach will be qualitative and the investigation strategy will be a case study in the Technical Course in Administration of PROEJA. The data collection instruments will be: documental analysis and semi-structured interview with the Pedagogical Coordination, PROEJA Teachers and PROEJA Course Coordination. The analysis of the data collected will be through content analysis. The results of this research contribute to the proposal of an inclusive and emancipatory policy for young and adult students, involving the pedagogical coordination on organization, planning and constant reflection of their actions in the consolidation of this educational project. Therefore, these results can improve the quality of basic education of professional training in the Technical course in Administration of PROEJA, in view of the integral formation of the collective subjects of Youth and Adult Education (EJA) who have a differentiated rhythm of studies, being relevant to investigate the aspects that influence the articulation of their actions in the conception of the praxic movement of the integrated curriculum of PROEJA in Administration, identifying the praxic forces that materialize in the curricular integration. It is concluded that it is important that all the protagonists who work in the PROEJA course understand the IFB's mission, understand the concept of integration, the training itinerary of the course and the purpose of the integrated offer that considers the specificities of the collective social subjects of the EJA. Thus, through this study, the aim is to expand knowledge about the actions implemented and to be implemented by the Pedagogical Coordination in the Technical Course in Administration/PROEJA on curricular integration, with a view to promoting and improving the teaching-learning process of this teaching modality.

Key-words: *Professional and Technological Education; PROEJA; Integrated Curriculum; Pedagogical Coordination.*

Índice

Dedicatória	viii
Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xii
INTRODUÇÃO	17
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Educação Profissional: História, Contexto E Trajetórias	22
1.1.1 Educação Profissional: contexto histórico	22
1.1.2 A origem da oferta integrada	28
1.2 O PROEJA	30
1.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	37
1.2.2 O PROEJA na Rede Federal	40
1.2.3 A oferta Integrada do PROEJA no IFB	46
1.3 A Historicidade da Coordenação Pedagógica	48
1.3.1 A Coordenação Pedagógica: estrutura, características e funções	48
1.3.2 O contexto atual da Coordenação Pedagógica no IFB	52
1.3.3 O Planejamento Coletivo no IFB	59
1.3.4 A Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB	61
1.3.5 A Coordenação Pedagógica no Campus locus da pesquisa	69
1.3.6 A Coordenação de Curso na normatização do IFB	70
1.5 Currículo	74
1.5.1 Concepções e teorias curriculares	74
1.5.2 Concepções sobre o currículo integrado	78
1.6 A constituição do projeto de curso do proeja/gama	85
1.6.1 Embasamento legal do curso	86
1.6.2 Princípios norteadores do curso	86
1.6.3 Itinerário formativo do curso	90
1.6.4 O Projeto Integrador	93
1.6.5 Planejamentos coletivos	97
II. METODOLOGIA	99
2.1 Estratégia de investigação: Estudo de caso	99
2.2 Locus da pesquisa e os sujeitos do estudo	100
2.3 Coleta de dados	103
2.3.1. A entrevista semiestruturada	103
2.3.2 Análise documental	104
2.4 Análise dos dados coletados	105
III. RESULTADOS DOS DADOS DO CASO EM ESTUDO	109
3.1 Da concepção de integração	109
3.2 Concepções e considerações sobre o Projeto pedagógico do curso	110
3.3 Atuação das coordenações pedagógicas	113

3.4 Os problemas mais evidenciados	119
3.5 Soluções e propostas pelos entrevistados	122
3.6 Estabelecendo as conexões	126
3.6.1 As incompreensões do papel da instituição, das especificidades do curso e dos sujeitos da EJA	128
3.6.2 O conflito e a contradição entre a regulamentação e o fazer das coordenações pedagógicas	131
3.6.3 A dificuldade de acompanhamento pedagógico do curso	133
3.6.4 A incompreensão do papel da disciplina PI no curso	136
IV. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	138
4.1. Considerações sobre o 1.º objetivo específico	138
4.2. Considerações sobre o 2.º objetivo específico	140
4.3. Considerações sobre o 3.º objetivo específico	141
4.3.1 A incompreensão da oferta integrada no IFB, do conceito de integração e a sua concretização expressa no PPC	141
4.3.2 A organização pedagógica da instituição	142
4.3.3 Falta de formação específica para atuar no PROEJA	143
4.3.4 A contradição expressa na legislação do IFB sobre a Coordenação Pedagógica	143
4.3.5 Desenvolver o curso integrado de forma integrada	145
4.4. Considerações sobre o 4.º objetivo específico	146
4.5. Considerações sobre o 5.º objetivo específico	150
4.6. Considerações finais	155
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	163
Anexo A – Calendário de reuniões 2020.2 IFB	163
Anexo B - Organograma do Instituto Federal de Brasília	165
APÊNDICES	166
Apêndice A - Roteiro da entrevista	166
Apêndice B - PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA	167
Apêndice C - TCLE	168
Apêndice D – Documentos pedagógicos	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma do itinerário formativo	91
Figura 2: Fluxograma de implantação e avaliação do Projeto Integrador	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos cursos do PROEJA ofertados no IFB	46
---	----

Quadro 2: Elementos Estruturantes de Integração _____	88
Quadro 3: Elementos Estruturantes do Curso _____	89
Quadro 4: Planejamento Semestral do Projeto Integrador _____	96
Quadro 5: Concepções de integração _____	109
Quadro 6: Projeto pedagógico do curso _____	110
Quadro 7: Atuação da cooperação pedagógica: CDPD _____	113
Quadro 8: Atuação da coordenação de curso _____	116
Quadro 9: Problemas evidenciados no curso _____	120
Quadro 10: Propostas e soluções pelos entrevistados para corrigir problemas evidenciados _____	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional no Brasil (2009-2019) _____	32
Tabela 2: Número de matrículas do PROEJA no IFB _____	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Distrito Federal (2016 – 2020) _____	33
--	----

INTRODUÇÃO

O Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (MEC, 2007) é a norma regulamentadora basilar desta modalidade de ensino, o qual tem como objetivo apresentar concepções e princípios norteadores para a sua implementação, difundindo uma política de integração no Projeto-Político-Pedagógico dos cursos do programa.

Ressaltando aspectos sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da organização curricular integrada e sobre os processos de avaliação, o documento conduz a implementação de uma política pública educacional nacional que promove a articulação da educação básica com a formação profissional para a formação integral dos sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com o intuito de preparar os sujeitos alunos da EJA “para o exercício das profissões”, dando especial relevância à modalidade. Sobre o assunto, Sales (2020) complementa que “com a institucionalização do PROEJA na Rede Federal de EPT, dois aspectos contam a favor dessa implementação: a capilaridade da rede que está presente em todos os estados da federação e a experiência e qualidade da oferta da EPT” (p. 14).

Desse modo, o Instituto Federal de Brasília (IFB), ao estabelecer o Curso Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, compromete-se com a missão da formação cidadã, da dignidade humana e da justiça social, assumindo o grande compromisso com a educação desses jovens e adultos, reconhecendo a importância de todos os alunos terem acesso a uma educação integral, inclusiva e emancipatória.

Sobre a relevância desse processo educacional, Ramos (2008) argumenta que essa educação necessita ser politécnica, propiciando aos sujeitos coletivos do PROEJA o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, capaz de viabilizar novos caminhos para a produção de suas vidas. Essa educação deve considerar o trabalho de forma ampla, pois ele não deve ser visto somente como produção humana, mas também como práxis econômica. A autora defende a importância de a educação básica profissional ser integrada, ofertando um ensino unitário e não dual, garantindo a todos o direito a uma educação integrada politécnica que valorize a cultura, a ciência e o trabalho.

O Projeto Pedagógico do Curso do PROEJA integrado – Técnico de Administração (PPC) considera que a educação brasileira ainda apresenta muitos obstáculos na implementação dessa prática da “educação integrada entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral” (IFB, 2016, p. 6). Ramos (2008, p. 2) afirma que essa é, na verdade, uma luta contra-

hegemônica em combate aos modos de produção capitalista que prescinde de muita força coletiva, pois a concepção de uma escola unitária reflete a educação como um direito de todos. Desse modo, muitos são os desafios dos gestores na consolidação dessa prática, pois identifica-se, por meio de leituras sobre a temática, que a integração vai além da interdisciplinaridade e que o docente não deve ser o único responsabilizado por sua implementação.

Sales (2020, p. 25), estudiosa sobre a constituição do currículo integrado na educação profissional, afirma que, para que a integração aconteça, é necessário coexistir todo um mecanismo articulatório entre todos os protagonistas desse processo educativo, envolvendo diretores, gestores, coordenadores e professores, sendo um resultado da prática coletiva cotidiana.

Uma Coordenação Pedagógica (CP) organizada e estratégica mostra-se de fundamental importância na instituição considerando todo o movimento prático¹ da integração e de sua importância na educação emancipadora² dos trabalhadores-estudantes. Logo, através do estudo de caso sobre a temática, procura-se identificar e refletir sobre alguns dos desafios, dos limites e das possibilidades que a CP vivencia no ambiente escolar na prática cotidiana, considerando todas as forças práticas que se materializam na organização curricular.

Esta pesquisa parte do seguinte problema: Qual o papel da Coordenação Pedagógica na concretização do currículo integrado do Curso Técnico em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília?

O objetivo geral é compreender a promoção da integração curricular expressa no Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico em Administração do PROEJA.

Considerando o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a concepção expressa nos documentos norteadores no Curso do PROEJA sobre a organização do trabalho pedagógico;
2. Identificar no projeto de curso os mecanismos existentes para desenvolver o currículo integrado;

¹ A autora Sales (2020) entende como movimento prático a relação dinâmica institucional “entre seus atores que exige uma avaliação permanente, pois a construção de planejamentos interventivos e o feedback dessas estratégias deverão ser socializadas e avaliadas em grupo, ou seja, pelo pesquisador coletivo” (p. 46).

² Para Sales (2020), a educação emancipadora “supera as relações sociais e educativas capitalistas, propondo uma concepção antagônica a visão de uma educação profissional apoiada no instrumental mercantil, no pragmatismo do “saber fazer” (p. 100). Ela propõe que os sujeitos reconheçam sua condição de oprimido nesse sistema, buscando superar a contradição do oprimido que nos habita, refletindo sobre o seu papel social e político, para transformar sua ação social na intervenção no mundo.

3. Identificar limites e obstáculos na efetivação do currículo integrado do PROEJA a partir de entrevistados;
4. Apresentar estratégias de ações de intervenção para a melhoria continua da concretização do currículo integrado do PROEJA;
5. Dar contributos para um plano de intervenção a propor à Coordenação Pedagógica e à Coordenação de Curso do PROEJA, objetivando a melhoria da efetivação do exercício do currículo integrado.

Apesar de não trabalhar na instituição locus da pesquisa como professora do curso do PROEJA, estudo para atuar como gestora educacional e me interesse por essa área de investigação do papel da gestão escolar na implementação de práticas integradoras nessa modalidade de ensino.

Essa pesquisa qualitativa em educação buscará compreender o fenômeno de forma aprofundada por meio de dados coletados de maneira sistemática. A estratégia de investigação utilizada será o estudo de caso. Nesse sentido, a natureza e abrangência desse estudo de caso estão vinculadas à educação, no espaço do Campus do IFB, que é o locus da pesquisa.

Por meio de conversas com coordenador de curso e com alguns professores que atuam na área, identificou-se a necessidade de se fortalecer o movimento prático da integração curricular entre as disciplinas no PROEJA. Por isso, é relevante investigar os procedimentos adotados na realidade escolar na qual estão inseridos, analisando de que forma tem se efetivado essa integração entre formação geral e profissional, considerando a ação dos coordenadores pedagógicos para sua implementação.

Buscando alcançar os objetivos dessa pesquisa, este trabalho se estruturará nos capítulos que a seguir se apresentam. O primeiro apresentará o histórico, o contexto e as trajetórias da educação profissional evidenciando o papel que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham na sociedade sob a luz das leis que regulamentam a educação – desde a criação das Escolas de Artífices até o corrente momento com a criação dos institutos da rede federal. Falamos sobre a origem da oferta integrada, que remonta ao período de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente Nilo Peçanha.

Além disso, tratamos também da criação do PROEJA por meio do Decreto n.º 5.478/2005, que mais tarde foi revogado pelo Decreto n.º 5.840/2006. Essa política pública de ensino abrange a educação profissional na formação inicial e continuada dos trabalhadores na educação profissional técnica de nível médio defendendo a importância da valorização dos sujeitos sociais coletivos do PROEJA na implementação do currículo integrado. Os IFs têm

como visão consolidar-se no Distrito Federal como uma instituição pública de excelência em educação profissional e tecnológica. Sua missão é ofertar ensino, pesquisa e extensão nesse âmbito mediante “inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social” (PDI, 2019-2023, p. 30).

No desenvolvimento do primeiro capítulo ainda discorreremos sobre a historicidade da Coordenação Pedagógica, tratando sobre sua estrutura, características e funções. Nesse sentido, Sales (2020, p. 188) complementa que o estudo sobre o papel da Coordenação Pedagógica na promoção da integração é fundamental, pois sua ação precisa estar em consonância com os princípios da integração do curso para garantir a “unidade de planejamento e organização do trabalho pedagógico” continuamente. Tratamos também sobre o planejamento coletivo no IFB. Ele é de fundamental importância em uma instituição de ensino, visto que favorece a materialização de uma prática transformadora. Vasconcelos (2006, p. 120) ressalta que as reuniões coletivas são primordiais para se estimular uma nova atitude educativa. Nas instituições de ensino em que o planejamento coletivo é realizado regularmente, os docentes têm mais propensão à prática vasconcelosda integração, visto que existem encontros para discutir e refletir sobre as questões pedagógicas do curso. Esse capítulo ainda apresenta importantes considerações sobre as concepções e teorias curriculares que permeiam esse território de poder e disputas que compreende o currículo. Tratamos ainda sobre a constituição do PPC do curso do PROEJA no Campus pesquisado, descrevendo o embasamento legal e seus princípios norteadores, o itinerário formativo e o projeto integrador.

O segundo capítulo expõe a metodologia da pesquisa, que apresenta um conjunto de regras para o desenvolvimento dessa pesquisa qualitativa. A estratégia de investigação será o estudo de caso, que, na pesquisa qualitativa, analisa de forma detalhada determinado caso específico. A pesquisa será realizada em um dos Campi do IFB, entre três grupos de protagonistas do PROEJA, isto é, o Coordenador Pedagógico do Campus, o Coordenador de Curso e sete docentes que atuam no Curso Técnico em Administração do PROEJA. Os instrumentos de coletas de dados serão análises documentais e entrevistas semiestruturadas que buscarão identificar como tem acontecido esse processo de integração no Curso do PROEJA em Administração, tendo em vista o papel estratégico de todos esses protagonistas na realização do trabalho pedagógico do curso. Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de um posicionamento básico, apoiada em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, sendo uma técnica de coleta de informações. Já a análise documental analisará textos escritos utilizando a técnica de análise categórica temática, que, de acordo com Bardin (2010), pode ser percebida como um agrupamento de

ações que visam à análise de conteúdos contidos nos documentos de uma maneira diferente da original com o intuito de favorecer sua consulta e análise a posteriori, facilitando ao observador o acesso e compreensão das informações. A análise dos dados coletados será por meio do método de análise de conteúdos, conforme defendido por Bardin (2010).

O terceiro capítulo é destinado à apresentação dos resultados do caso em estudo, considerando cinco categorias finais: Concepções de integração; Concepções e considerações sobre o PPC; Atuação das considerações pedagógicas; Os problemas mais evidenciados; Soluções e propostas dos entrevistados.

O quarto capítulo é destinado a apresentar as considerações parciais e discutir propostas de intervenção pedagógica no curso do PROEJA. Ele apresenta análise e considerações sobre os cinco objetivos da pesquisa. Esse capítulo apresenta também um plano de intervenção que propõe ações interventivas no curso pesquisado. E, por fim, apresentamos as considerações finais, que trazem delineamentos e possibilidades de melhorias para a implementação do currículo integrado no curso do PROEJA.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, CONTEXTO E TRAJETÓRIAS

Este capítulo buscará evidenciar o papel que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham na sociedade, apresentando o percurso histórico da Educação Profissional e dos institutos, sob a luz das leis que regulamentam a educação – desde a criação das Escolas de Artífices até o corrente momento, com a criação dos Institutos da rede federal.

1.1.1 Educação Profissional: contexto histórico

A Educação Profissional voltada para o mundo do trabalho já acontecia no Brasil colonial, quando desenvolvia a formação dos trabalhadores que atuavam nas Casas de Fundação e Moedas e também nos centros de Aprendizagens de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil. Além disso, no decorrer do Brasil monárquico (1822 a 1889), ocorre a implantação das Casas de Educandos Artífices em várias províncias nos períodos de 1840 a 1865.

Cunha (2000) descreve que, no Brasil, foram os índios, durante a colonização, que primeiro realizaram os trabalhos manuais e mais tarde os negros africanos. O escritor complementa que as pessoas livres rejeitavam o trabalho manual como forma de diferenciação de condição social, isto é, as pessoas rejeitavam não o trabalho manual em si, elas simplesmente não queriam realizar os mesmos trabalhos manuais que as pessoas escravizadas.

O autor supracitado evidencia ainda que os jesuítas podem ser considerados os primeiros professores de artes e ofícios para a Educação Profissional; pois, durante as missões jesuíticas até o período de 1759, eles estabeleceram toda uma estrutura não só pedagógica e curricular, conforme expresso no *Ratio Studiorum*, mas também uma organização física – com diversas escolas e prédios, que, mais tarde, com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, se tornaram um local de formação de artífices e trabalhos naquele período.

O Rei de Portugal D. João VI estabeleceu em 1809 o primeiro Colégio das Fábricas, que acabou atraindo indústrias e conseqüentemente muitas pessoas para trabalhar no país. A criação dessa escola foi uma forma que o governo da época encontrou para preparar a mão de obra e pode ser tida como a primeira ação do governo direcionada à educação profissionalizante (Depresbíteres, 2000).

Sobre o mesmo assunto, Cunha (2000) acrescenta que esse Colégio das Fábricas foi pensado com o intuito de acolher órfãos e ensinar-lhes um ofício para que saíssem das ruas, evitando a mendicância. Naquele período havia também as Casas de Educandos e Artífices, que perduraram entre 1840 e 1856, e também o Asilo dos Meninos Desvalidos, fundado em

1875. O Decreto n.º 722 de 1892 transformou o Asilo dos Meninos Desvalidos no primeiro Instituto Nacional de Educação Profissional (Cunha, 2000).

Mais adiante, em 1906, o Presidente do Brasil, Afonso Pena, acreditava que o setor industrial no país poderia prosperar mais se investisse na ampliação das escolas técnicas profissionalizantes, todavia as competências que aquelas escolas desenvolviam nos discentes eram somente uma qualificação para o trabalho manual de operário nas indústrias, que naquela época eram poucas.

Um outro ponto relevante sobre esse período foi a criação de dois Ministérios, que causou uma separação e distanciamento no ensino, isto é, o Presidente autorizou a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, encarregado pela educação profissionalizante voltada para as necessidades de mão de obra das indústrias, e o Ministério da Justiça, incumbido da educação regular (Brandão, 1999).

Posteriormente, o Presidente Nilo Peçanha autorizou o Decreto n.º 7.566/1909, que criava diversas Escolas de Aprendizes e Artífices em vários estados brasileiros. Constava nesse documento o seguinte:

[...] não é necessário só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável trabalho técnico e intelectual, como também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime.

As Escolas de Aprendizes e Artífices funcionaram por 33 anos e, por volta de 1920, tiveram enfraquecimento na oferta dos cursos. Como seus ofícios não atendiam às necessidades das indústrias, elas acabaram sendo desfeitas em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Um dos problemas apontados era que os ofícios ensinados eram mais voltados para o ramo artesanal, como a formação de marceneiros e sapateiros, e não eram direcionados para manufaturação, como para produção das fábricas, que no período era uma necessidade devido ao crescente aumento das indústrias no país (Cunha, 2000).

Cunha (2000) ressalta que, na década de 1940, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, estabeleceu muitos decretos-leis que tinham como objetivo uma formação voltada para o trabalho, tais como o Decreto n.º 4.048/1942, que formalizou o

Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, logo depois alterado pelo Decreto n.º 4.036/1942, abrangendo outros ramos como a pesca, o transporte e a comunicação.

Com isso surgiu o Decreto n.º 4.073/1942, que regulamentava a formação industrial, que já era realizada nas Escolas de Aprendizizes Artífices, abrangendo o ensino do primeiro ciclo do Ensino Médio, só que dessa vez o ensino seria voltado para o âmbito das indústrias. Logo depois foram promulgados o Decreto n.º 4.244/1942, que normatizava o ensino secundário, e o Decreto n.º 6.141/1943, que tratava do ensino do comércio. Todavia, uma crítica a se fazer sobre os decretos-leis que surgiram naquele período é que o ensino era destinado ao proletariado e o percurso do estudo inviabilizava a continuidade dos estudos de forma vertical para o nível superior.

Já na década de 1950, um fato importante que causou impacto na educação industrial foi o acordo estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos, influenciando a educação brasileira por meio dos acordos firmados entre a Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), que tinha dentre suas funções capacitar os professores para a educação profissional técnica, e o Banco Mundial. No ano de 1956, o Ministério da Educação e Cultura firmou um acordo com a United States Operation Mission-Brasil (USOM-B), que gerou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, também conhecido como Pabaee (Paiva, 2007).

Uma outra referência foi a criação da Lei n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a tratar de forma equivalente ao ensino médio a Educação Profissional, viabilizando que os discentes prosseguissem seus estudos no nível superior. Todavia, observa-se que essa norma não tratava de forma específica da Educação Profissional, isto é, trazia poucos apontamentos sobre alguns cursos técnicos da época.

A Lei Federal n.º 5.692/71 foi criada com o objetivo de fixar as diretrizes e bases do 1º e 2º graus e versava sobre a necessidade de o ensino médio vincular-se a um curso técnico profissionalizante compulsoriamente. Entretanto, muitas escolas não tinham condições de manter os cursos nesse formato. Sobre esse período, a autora Maschio (2011) relata que muitas instituições não tinham condições físicas e materiais, bem como pessoal qualificado para atuar na oferta dos cursos profissionalizantes, o que inviabilizou sua proposta em muitas escolas. Essa Lei era um reflexo do momento histórico da época vivenciada no Brasil, visto que existia a carência de mão de obra qualificada que atendesse o avanço da economia.

Em 1978 foi autorizada a transformação de algumas escolas técnicas federais em CEFETs (Decreto n.º 87.310/82). Algumas escolas técnicas do Estado do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que ministravam cursos de Engenharia de Produção foram as que primeiro foram transformadas. Mais tarde outras escolas técnicas também aderiram a essa transformação, como a do Maranhão, em 1989, e a da Bahia, em 1993 (Maschio, 2011). Os CEFETs

buscavam estabelecer uma integração verticalizada entre os níveis de ensino, instituindo inclusive uma relação prática com o setor de produção.

Com o advento da Lei n.º 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, todas as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas tornaram-se CEFETs. Tal norma foi regulada pelo Decreto n.º 2.406/97. Todavia, essa expansão de instituições que ofereciam a educação profissional foi vedada pela Lei n.º 9.649/98, que afirmava:

§ 5º- A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Isso aconteceu porque o Governo Federal sentiu a necessidade de reduzir gastos devido aos altos custos para manter os cursos técnicos e então propôs uma reforma da Educação Profissional (Projeto de Lei n.º 1.603/1996), reduzindo inclusive sua duração. Sobre esse projeto, Maschio (2011) afirmou que “esta reforma buscava a ruptura entre a Educação Básica e a Educação Profissional, com o intuito de diminuir despesas, e o que é mais agravante, reduzir o tempo de formação” (p. 49).

De acordo com alguns dos princípios expressos na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 214, o ensino da educação profissional deve prezar pela “melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País”. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ainda dispõe no Art. 39 que a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Essa Lei vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social.

A CF ainda dispõe no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, percebe-se a importância de a educação profissional estruturar-se na prática e no trabalho como princípio educativo valorizando “as modalidades que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Sales, 2020, p. 107) e

rompendo com a dicotomia existente entre a educação básica e a educação profissional, em busca de uma formação humana e integral.

Todavia, a LDBEN causou uma separação entre Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica, isto é, a EPT passou a ser uma complementação do ensino básico; pois, no § 2º do Art. 39 da referida lei, consta que nessa modalidade a educação pode ser desenvolvida em eixos tecnológicos viabilizando a produção de múltiplos itinerários formativos. Nesse artigo ainda constam as abrangências dessa modalidade de ensino, que são: “formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”.

Já em seu Art. 40 encontra-se que “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

No ano seguinte, o Decreto n.º 2.208/1997 surgiu com o intuito de organizar a Educação Profissional e Tecnológica entre as áreas básica, técnica e tecnológica. Essa norma causou um transtorno nos estabelecimentos que ofertavam a Educação Profissional. Pois ele confirmou ainda mais a separação existente a Educação Básica e a Educação Profissional, confirmando a existência da dualidade educacional. Esse decreto foi revogado em 2004 por meio do Decreto n.º 5.154, que possibilitava a integração entre a Educação Básica e a Profissional:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e [...]

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.

Esse decreto regulamenta que a Educação Profissional será organizada por meio dos seguintes programas e cursos: “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. A norma ainda complementa a possibilidade de uma divisão em módulos, segundo seu Art. 6º:

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

Em 2004 foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, por meio do Decreto n.º 5.224/2004. Esses centros eram as antigas Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, que passaram a ser consideradas como instituições de Ensino Superior. Em seu Art.1º, § 1º, dispõe que “Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica”.

Em 2008, a Lei n.º 11.741 surgiu alterando a LDB no Capítulo III do Título V, redimensionando a educação profissional e tecnológica a diferentes modalidades, conforme apresentado no Art. 39, em que ressalta que a educação profissional deve ser integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Ela dispõe ainda, em seu § 1º, que os cursos poderão se organizar em eixos tecnológicos, construindo diversificados itinerários formativos.

O Plano nacional de Educação, sancionado pela Lei n.º 13.005/2014, prevê a ampliação da oferta da educação profissional no Brasil. Conforme consta no documento, o intuito é “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

A Lei 13.415/2017 alterou a Lei n.º 9394/1996, Art. 39, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no itinerário formativo do ensino médio a “formação técnica e profissional”. Os sistemas de ensino na oferta do ensino técnico e profissional deverão considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional, considerando também “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Em 2021, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que revoga a Resolução CNE/CP n.º 3/2002 e a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012. Essa resolução dispõe alguns princípios e orientações que devem ser observados pelas instituições públicas e

privadas “na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância”.

1.1.2 A origem da oferta integrada

A história da origem da Educação Profissional (EP) é antiga, remontando ao ano de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto n.º 7.566/1909, cria nas capitais dos estados da República as Escolas de Aprendizes e Artífices orientadas para a educação profissional e gratuita destinada aos “filhos dos desfavorecidos de fortuna”, habilitando-os para o exercício de uma profissão com o intuito de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. Essa ação marcou o primórdio da Rede Federal. No decorrer do tempo, os nomes dessas instituições foram sendo alterados, passando de Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus Profissionais, mais adiante Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais com a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Logo, a EP ocorreu em distintas entidades no decorrer do tempo, sendo uma educação que apresenta ações descontínuas, atendendo a distintos propósitos. Além disso, a formação para a EP desde a sua origem é destinada à classe baixa, apresentando uma natureza trabalhista e operacional. Complementando esse assunto, a autora Sales (2020, p. 106) afirma que “a história da Educação Profissional é marcada pelo tecnicismo e aligeiramento que historicamente tem funcionalizado e reduzido esta modalidade educacional aos interesses imediatos da reprodução do capital”.

A autora Maschio (2011) afirma que, com a promulgação da Lei n.º 3.552/59, norma que tratava da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, muito foi alterado na educação profissional, pois as escolas de ensino técnico industrial transformaram-se em escolas técnicas federais. Essas escolas técnicas federais possibilitaram aos discentes, conforme apresentado no Art. 1º da Lei n.º 3.552/59, a “base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos. Preparando o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio”.

Para Maschio (2011), essas escolas melhoraram a qualidade da educação e, como eram mantidas com recursos do governo federal, mantiveram um padrão de qualidade. Devido a isso, houve uma crescente procura por vagas e, para solucionar esse problema, implantou-se o processo seletivo como forma de ingresso.

Um marco importante para a EP no país foi a criação da Lei n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a tratar de forma equivalente ao ensino médio a Educação Profissional, viabilizando que os discentes prosseguissem seus estudos no nível superior. Todavia, observa-se que essa norma não tratava de forma específica da Educação Profissional, isto é, ela trazia poucos apontamentos sobre alguns cursos técnicos da época.

Outras leis importantes no âmbito da reestruturação do ensino foram a Lei n.º 5.692/1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Ensino, a Lei n.º 5.540/1968, que normatizou a organização do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, e a Lei n.º 6.297/1975, que dispunha sobre a qualificação para o trabalho dos indivíduos nas empresas. Essa lei atuava subsidiando as empresas no preparo da mão de obra obtendo subsídios fiscais do governo e “dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional”.

Além disso, um outro feito relevante para a educação profissional foi a criação, em 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em que o governo do Brasil estabeleceu um acordo com o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Em 1978 foi autorizada a transformação de algumas escolas técnicas federais em CEFETs, como as dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que ministravam cursos de Engenharia de Produção. Mais tarde, outras escolas técnicas também aderiram a essa transformação, como a do Maranhão, em 1989, e a da Bahia, em 1993 (Maschio, 2011).

Do mesmo modo, a criação em 1978 dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que antes eram denominadas escolas técnicas federais, foi muito importante para a Educação Profissional. Os CEFETs foram regulados pelo Decreto n.º 87.310/82, que, conforme aponta Neves (2003), estabeleciam uma integração vertical entre os níveis de ensino, instituindo inclusive uma relação prática com o setor de produção.

A Lei n.º 7.044/1982 modificou a compulsoriedade da educação profissional, tornando essa modalidade de ensino facultativa para as instituições de ensino. Maschio (2011) explica que essas “escolas passaram a optar entre o ensino profissionalizante, a educação geral e propedêutica” (p. 49).

Na década de 1990, após a LDB/1996, observou-se uma redução na oferta da EP na rede estadual. Essa queda tem relação com grande número de oferta do ensino médio propedêutico pela rede, “que não conseguiu ser propedêutico, porque ele não preparava efetivamente para o prosseguimento de estudos (Moura, 2014, p. 38)”.

Dessa forma, percebe-se que essa separação entre a Educação Básica (EB) e a EP em 1990 não foi benéfica para educação no país. Mais adiante, em 2004, surge o Decreto n.º 5.154/2004, norma legal que regula a EP, tentando aproximar de forma integrada a EB da EP de nível médio, conforme expresso no Art.4º da norma. Todavia, como se efetivaria de fato

essa integração na prática? A autora Ciavatta (2005) acrescenta que a reflexão sobre a integração no ensino se torna fundamental na formação do ensino médio integrado à educação profissional, pois na formação integrada “a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (p. 2).

Logo, uma educação profissional integrada rompe com a dicotomia entre a EB e a educação profissional técnica “resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (Sales, 2020, p. 107). Ramos (2005) acrescenta que o currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo, quando ele permite a concretização e o entendimento do significado das dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais estabelecidas na sociedade, pois o homem se emancipa “na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida (Ciavatta, 2005, p. 02)”. E o ensino médio integrado deve ser comprometido com uma formação humana omnilateral, politécnica, tendo a integração como princípio fundamental rumo a uma educação humana emancipadora e integral.

1.2 O PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implementado inicialmente no âmbito federal por meio do Decreto n.º 5.478/2005, mas logo foi revogado com o advento do Decreto n.º 5.840/2006, que instituiu e ampliou suas diretrizes. Este decreto dispõe, no Art. 1º, § 1o, que o PROEJA abrangerá na educação profissional a “I- formação inicial e continuada de trabalhadores; e a II - educação profissional técnica de nível médio”.

Essa norma defende a importância da valorização das especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos na implementação do currículo integrado do PROEJA, possibilitando um novo caminho educacional para a classe trabalhadora, podendo ser ofertado de forma articulada ao ensino fundamental e médio, buscando elevar o nível de escolaridade do trabalhador estudante. Assim, o PROEJA tem como norte “a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (Decreto n.º 5.840, 2006).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, que determina algumas diretrizes e metas para a política educacional no período de 2014 a 2024, tem como Meta 10 “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Esse plano tem como estratégia para o cumprimento dessa meta o seguinte:

[...] 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

[...] 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

[...] 10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio. (Brasil, 2014, p. 3)

A busca por resultados efetivos no cumprimento dessa meta tem a ver com a grande quantidade de jovens, adultos e idosos que necessitam elevar o nível de escolaridade; pois, de acordo com o portal De olho nas Metas³, plataforma que faz o acompanhamento e monitoração dos Planos de Educação, o Brasil tem um grande desafio de assegurar a educação nessa modalidade de ensino, visto que o percentual de matrículas não cobre a demanda. Logo, percebe-se que esse percentual de 25% de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional está longe de ser atingida, pois em 2014 esse percentual não chegava a 3% e, em 2018, a porcentagem diminuiu para 1,8%. Essa taxa corresponde a 54 mil

³ O portal **De Olho nos Planos** busca ampliar e pluralizar o debate público sobre a importância da participação de todos(as) no monitoramento de Planos de Educação. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/quem-somos/>.

matrículas, apontando uma redução no número total de matrículas da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados extraídos do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020)⁴, entre os anos de 2009 a 2019, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional no Brasil apresentou crescimento tanto no Ensino Fundamental (de 0,2% a 0,6%) quanto no Ensino Médio (de 1,2% a 3,1%).

Tabela 1: Porcentagem de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional no Brasil (2009-2019)

**Porcentagem de matrículas na EJA integradas à Educação Profissional
Brasil 2009-2019**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	0,5	1,2	1,6	2,8	2,8	2,8	3,0	2,8	1,5	1,3	1,6
Nível Fundamental	0,2	0,5	0,9	2,8	2,6	0,5	3,1	2,9	0,5	0,3	0,6
Nível Médio	1,2	2,7	3,1	2,7	3,1	3,3	3,0	2,5	3,0	2,9	3,1

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Todavia, esses resultados ainda estão longe de atender as metas estabelecidas pelo PNE, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Sobre o assunto, os dados do PNAD demonstram que o Brasil regrediu na implementação de algumas metas na Educação de Jovens e Adultos, apresentando considerável queda nas matrículas nessa modalidade em 2020. O objetivo era oferecer no mínimo 25% das matrículas da EJA de forma integrada à Educação Profissional, contudo o índice regrediu de 2,8% (2014) para 1,8% (2020), não atingindo a meta.

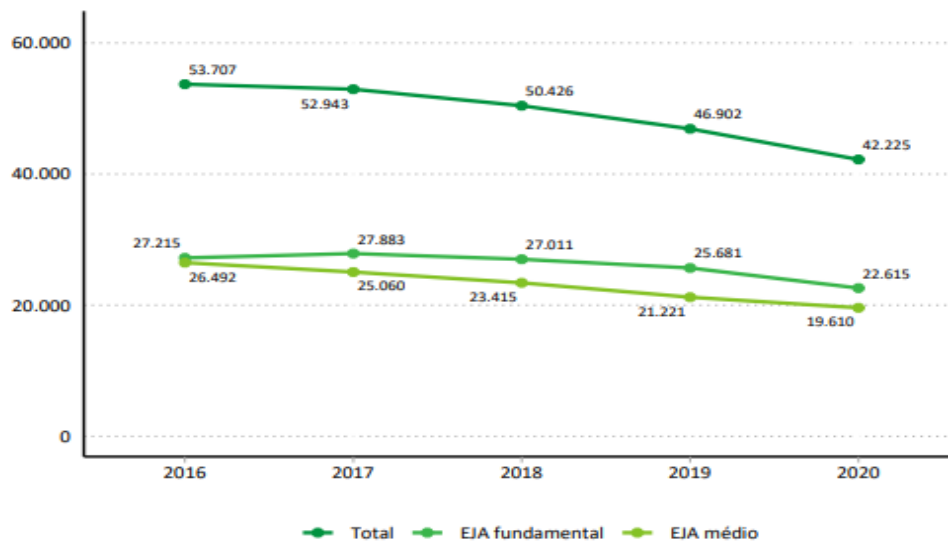
É importante evidenciar que a quantidade de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, integrada ou não à Educação Profissional, vem apresentando uma constante queda a cada ano. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), entre os anos de 2009 a 2019, identificou-se uma queda de aproximadamente 1,5 milhão de matrículas na EJA.

De acordo com o Censo da Educação Básica (2020), no resumo técnico do Distrito Federal, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas na EJA tem demonstrado queda de 21,4% no período de 2016 a

⁴ O Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma ferramenta de consulta sobre o cenário do ensino no Brasil. Ele é organizado baseando-se nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) para facilitar o acompanhamento e compreensão dos dados apresentados. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/word-press/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>.

2020, atingindo em 2020 um total de 42.225 matriculados. Em 2019 a EJA de nível médio reduziu 7,6% nas matrículas no DF. O gráfico abaixo apresenta essa queda nas matrículas:

Gráfico 1: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Distrito Federal (2016 – 2020)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Essa queda nas matrículas da EJA a cada ano é preocupante e indica que a demanda dessa modalidade é um fato que não se resolverá com medidas paliativas. Arroyo (2017) defende que a EJA não deve ser vista como uma campanha benevolente destinada aos sujeitos sociais coletivos que não tiveram a oportunidade de cumprir o trajeto escolar, pois eles precisam ser considerados como sujeitos de direitos, logo, “deve-se ver essa modalidade como dever do estado” (p. 117) e o direito a essa educação não lhes pode ser negado.

O conhecimento tem a função de fazer o homem se entender no mundo e na sociedade e é justamente esse conhecimento que lhes está sendo negado, um conhecimento indispensável para que tenham acesso às competências e habilidades necessárias à formação humana integral, cidadã e profissional.

De acordo com dados do Ministério da Educação, a rede de formação tecnológica até 2019 era composta por mais de 661 unidades espalhadas pelo Brasil, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

A lei que instituiu a Rede Federal foi a Lei n. 11.892, de dezembro de 2008, a qual incumbiu os IFs, em cada exercício, conforme expresso no Art.8º, de garantir a oferta de 50% (cinquenta por cento) das vagas para “I- ministrar educação profissional técnica de nível médio,

prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

A característica em comum entre os estudantes da EJA é a sua relação com o trabalho, pois muitos estudantes que frequentam essa modalidade já trabalham em empregos formais ou informais, muitos são autônomos ou estão desempregados. Sobre isso, o Documento Base do PROEJA (2007) cita que eles são “[...] portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade)” (p. 45).

Essa diversidade entre os estudantes pode ser positiva, visto que possibilita níveis diferentes de integração entre os saberes compartilhados na sala de aula pelos estudantes, contribuindo desse modo com a aprendizagem. Além disso, essa a valorização dos saberes dos estudantes é importante no âmbito escolar, pois motiva e concede mais significado à aprendizagem (Arroyo, 2011, p. 23).

O Parecer CNE/CEB N.º 1/2021, cita que “esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro”. Os estudantes da EJA apresentam um histórico de descontinuidade escolar e, por conta disso, necessitam voltar à escola para elevar seu nível acadêmico, concluindo a educação básica, de preferência integrada com a educação profissional técnica, conforme apresentado na LDB, Art. 37, a fim de possibilitar oportunidades de melhorias em suas vidas nos aspectos não só econômico, mas também social e cultural.

Conforme já apresentado neste trabalho, a LDB reforça a importância de a educação de jovens e adultos ser articulada de preferência com a educação profissional, sendo relevante uma proposta curricular que se adeque às especificidades desse público, oportunizando uma formação básica plena que os prepare para o mundo do trabalho. O Documento Base reforça que esses sujeitos:

Além de serem estudantes que trabalham, muitos jovens adultos da EJA já constituíram família, portanto experimentam uma longa e dupla jornada estudo/trabalho, que os afasta do convívio familiar. Os motivos pelos quais não conseguiram acessar o ensino regular na idade recorrente estão, na sua grande maioria, relacionados a fatores de ordem social, que promoveram desvios nas suas temporalidades e intencionalidades pessoais, incompatibilizando suas trajetórias de vida com os percursos escolares que lhes foram oferecidos (Ministério da Educação, 2007, p. 45).

Para Arroyo (2017, p. 8), os trabalhadores estudantes da EJA que retomam seus percursos escolares sonham com uma vida mais justa e humana e com menos injustiça social, pois esses sujeitos de direito precisam “desconstruir os processos de desumanização de que são vítimas”, uma vez que na luta pela humanização torna-se primordial o reconhecimento da desumanização histórica vivenciada. E, entre os protagonistas que atuam diretamente com esses cidadãos, “cresce a consciência profissional, política, ética de que os alunos chegam às escolas em longos itinerários por justiça” (p. 11).

Por conta disso, a sociedade tem exigido do governo a garantia desse direito constitucional à educação através de políticas públicas mais perenes e contínuas, tendo em vista a relevância social do PROEJA na formação profissional e na elevação de escolaridade dos sujeitos sociais coletivos do PROEJA (Brasil, 2007).

Nesse sentido, em resposta às críticas da sociedade ao programa, o Decreto n.º 5.840/2006 ampliou a abrangência do PROEJA não só nos níveis fundamental e médio, mas também possibilitou que o programa fosse ofertado em outras instituições de ensino como na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que no cenário nacional já era uma referência na oferta da Educação Profissional, mas que, a partir daquele momento, assumiu o desafio de ofertar o PROEJA.

Porém, sobre a implementação do PROEJA na rede federal, as autoras Agnes e Lopes (2021, p. 504) consideraram como prejudicial no que diz respeito à autonomia institucional, visto que “prejudicou a autonomia das instituições, pois foi feita de maneira impositiva e em um contexto complexo, já que essas instituições não tinham experiência nessa modalidade de ensino e os/as profissionais não possuíam formação adequada”.

A esse respeito, o Documento Base do PROEJA ressalta a necessidade da construção de uma nova cultura institucional que valorize o planejamento coletivo e democrático entre todos os envolvidos no programa “isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade”, ressaltando a relevância de uma política de formação para os professores e também sobre a necessidade de produção de material didático adequado à realidade dos estudantes do PROEJA (Ministério da Educação, 2007, p. 53).

Sales (2020) complementa que atualmente o modelo hegemônico neoliberal estimula a competitividade econômica, e as empresas exigem que o trabalhador tenha uma nova formação. Muitas dessas mudanças no cenário da EPT aconteceram durante a regência do presidente Lula, que incentivou o desenvolvimento de programas como o PROEJA. O que se pretendia era a efetivação de uma educação que valorizasse a formação da classe trabalhadora fundamentada em autores como Gramsci e Marx, na perspectiva da educação

politécnica e omnilateral, comprometida com o projeto de uma sociedade inclusiva e emancipadora.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que já apresentavam um histórico de mais de cem anos na formação de cursos técnicos e que atendiam às exigências mercadológicas do sistema capitalista, precisaram se adequar a uma nova política de Educação Profissional, promovendo movimentos de rupturas, de reação e reformulação na oferta de cursos, a médio e longo prazo.

Reis e Sales (2016) defendem que o PROEJA contribui com a construção de um projeto de sociedade que valoriza a educação da classe trabalhadora, possibilitando uma educação básica integrada à educação profissional que preza pelo perfil discente dos jovens, adultos e idosos originários da rede pública de ensino, que retornam às escolas com uma grande gama de conhecimentos e experiências de vida, necessitando de uma política educacional que valorize seus conhecimentos construídos ao longo da vida através de uma proposta curricular integrada que desenvolva a formação humana, integral e emancipatória desses estudantes. A esse respeito, o Documento Base do PROEJA ainda complementa que a proposta do PROEJA contribui com a:

[...] construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. (Ministério da Educação, 2007, p. 36)

Logo, entende-se que só ofertar uma educação profissional integrada à EJA já não é suficiente, é preciso que seja discutida e assegurada também uma formação para além da educação básica, isto é, uma educação ao longo da vida, possibilitando aos estudantes da modalidade uma elevação de escolaridade, como, por exemplo, por meio de “especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior,

entre outras possibilidades educativas ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2007, p. 37).

Para que esse programa se configure efetivamente como uma política educacional de direito, ele precisa romper com a dualidade cultural existente entre o conhecimento geral e o técnico, pois a educação dual favorece a educação academicista das classes mais favorecidas economicamente em detrimento da educação mais laboral voltada para a classe pobre trabalhadora (Ministério da Educação, 2007). A autora Ramos (2010) completa que as elites e a classe média da sociedade desvalorizam a cultura do trabalho e as instituições escolares acabam assimilando essa cultura e reproduzindo suas práticas.

Por isso, torna-se fundamental que a concepção da política educacional do PROEJA preze pela integração entre trabalho, ciência e a cultura, visando à construção de um projeto de escola unitária que defenda o trabalho como princípio educativo. O Documento Base do PROEJA (2007) conclui que a construção de uma política que tem como fundamento uma formação humana integrada entre o trabalho, ciência, tecnologia e a cultura contribui com o enriquecimento “científico, cultural, político e profissional das populações” devido a sua inseparabilidade “dessas dimensões no mundo real” que contribui com a construção do “efetivo exercício da cidadania” (p. 37).

Os estudantes do PROEJA devem receber uma formação que seja capaz de despertar a percepção da “realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho” para que possam atuar de forma plena e consciente na sociedade (Ministério da Educação, 2007, p. 37). Logo, percebe-se que o grande desafio do PROEJA é a oferta de uma educação humana e integral que transforme efetivamente a realidade dos trabalhadores estudantes e que tenha como base os interesses desses sujeitos sociais coletivos heterogêneos, pois a efetivação de uma política educacional integrada entre a formação básica e a profissional contribui com o rompimento dos “improvisos e precariedades” que marcam a história da EJA no cenário educacional nacional (Sales, 2020, p. 116).

1.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, também denominado Instituto Federal de Brasília (IFB), foi criado pela Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008. Ele integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ligada ao Ministério da Educação. O IFB foi formado por meio da transformação da antiga Escola Técnica Federal de Brasília e mediante a criação de outros campi, computando no presente um total de dez campi: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

Para Pacheco (2015, p. 12), os Institutos Federais (IFs) representam a síntese das conquistas da Rede Federal no decorrer da sua história de lutas políticas pela educação profissional e tecnológica no âmbito federal. Eles foram criados “como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária” (p. 16). Essas instituições chegam então ousando e inovando no ensino da educação profissional e tecnológica, sendo consideradas centros irradiadores de boas práticas de ensino.

Sobre sua composição, é importante ressaltar que também foram integrados à Rede Federal os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades, que se transformaram em Campi pelo país.

Os IFs têm como visão consolidar-se no Distrito Federal como uma instituição pública de excelência em educação profissional e tecnológica. Sua missão é ofertar ensino, pesquisa e extensão nesse âmbito mediante a “inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social” (PDI, 2019, p. 30).

O Art. 2º da Lei n.º 11.892/2008 determina que os IFs “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Essa estrutura multicampi, para Pacheco (2015), viabiliza uma maior abrangência das ações do IFs em suas regiões, apontando dificuldades e “criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (p. 13).

Um dos princípios defendidos pelos Institutos Federais é sua organização pedagógica verticalizada, que se estende da educação básica à superior. Essa organização permite a atuação dos professores em diferentes níveis de ensino e possibilita o compartilhamento de espaços entre os estudantes como, por exemplo, os laboratórios, viabilizando possibilidades de formação que podem partir dos cursos técnicos ao mais alto grau acadêmico. Logo, o objetivo da educação defendida pelos IFs não se limita a formar meramente um profissional para o mercado de trabalho e “sim um cidadão para o mundo do trabalho” (Pacheco, 2015, p. 11).

Os IFs apresentam uma proposta de ensino que busca “agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho” (Pacheco, 2015, p. 14), todavia compreendendo o trabalho tanto na dimensão histórica, quanto ontológica⁵ de ser, dando luz a princípios indispensáveis às

⁵ O princípio ontológico é educativo, pois proporciona a compreensão dos conhecimentos dos processos científicos e tecnológicos indispensáveis a formação e desenvolvimento das potencialidades humanas. O trabalho no sentido histórico é princípio educativo quando exige a participação dos membros da sociedade no processo educacional. Ele também organiza a base unitária do ensino fundamentando “a formação específica para o exercício de

concepções que estruturam a organização curricular da educação profissional e tecnológica, ultrapassando barreiras entre o ensino técnico e o científico, integrando trabalho, ciência e cultura, desenvolvendo uma formação emancipadora do educando.

A orientação pedagógica dos Institutos recusa o conhecimento essencialmente enciclopédico, valorizando o pensamento crítico, prezando por uma formação abrangente e integral discente, dando mais destaque para a formação e o entendimento do mundo do trabalho do que para a formação especificamente para o trabalho. Sobre o assunto, o autor Pacheco (2015) complementa como sendo “um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (p. 14).

O estabelecimento dos IFs relaciona-se com a articulação entre várias políticas desenvolvidas para a educação profissional e tecnológica. Assim, para que essas instituições fossem implantadas, foram necessárias várias medidas para sua expansão, exigindo ações de cooperação entre estados e municípios que ampliassem a oferta dos cursos técnicos de ensino médio integrado, investindo em uma política que elevasse a formação docente, defendendo também uma formação para o trabalho que possibilite a elevação de escolaridade, elemento fundamental para os estudantes do PROEJA.

Desse modo, percebe-se que essas instituições valorizam a formação humana do cidadão, superando a qualificação meramente para o labor, possibilitando a oportunidade de os formandos continuarem se desenvolvendo. Assim sendo, Pacheco (2015) acrescenta que as concepções que orientam a educação profissional e tecnológica nos IFs estão baseadas “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (p. 15).

A educação profissional e tecnológica é uma política pública comprometida com o todo social, contribuindo com o progresso e desenvolvimento local e regional, exigindo um constante diálogo com políticas públicas de vários setores. Logo, a criação dos IFs tem um importante papel na concretização dessa política pública na sociedade, pois eles atuam de forma estratégica na execução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuem não só com o progresso econômico e tecnológico, mas inclusive sua atuação favorece a inclusão de milhares de estudantes no cenário nacional, sendo percebida então como “uma estratégia de ação política e de transformação social” (Pacheco, 2015, p. 16).

profissões”. A relação desses sentidos favorece a integração curricular, pois possibilita construções intelectuais mais complexas contribuindo com a formação plena e integral discente, despertando no trabalhador a consciência crítica sobre o mundo do trabalho, para que possam intervir conscientemente na sua realidade compreendendo o “processo histórico de construção do conhecimento” (Documento Base, 2007 p. 40).

Desse modo, os IFs realizam um trabalho coletivo em rede que preza pela valorização do direito a uma educação humana emancipadora a todos os cidadãos, tendo como eixos estruturantes curriculares o trabalho, a ciência, a pesquisa, a arte e a cultura, elementos indispensáveis na formação integral discente. A função basilar dos IFs é intervir na realidade desses estudantes, contribuindo com a construção de uma nação mais soberana e inclusiva, realizando ações em âmbito local e regional.

Portanto, entende-se a relevância de esse tipo de educação ser pública, visto que a educação profissional e tecnológica se mostra como um mecanismo fundamental na transformação da realidade social desses cidadãos. Pacheco (2015) entende que, para o desenvolvimento da nação, se torna essencial a democratização do conhecimento e os “institutos revelam-se como espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros” (p. 19).

1.2.2 O PROEJA na Rede Federal

O PROEJA emergiu como um projeto contra-hegemônico em 2005⁶, destinado à classe trabalhadora, propondo uma educação de qualidade como um direito de todos. Essa política pública oferece oportunidades educacionais para jovens e adultos que não tiveram a chance de concluir o ensino fundamental ou médio na idade regular, etapas da educação básica, sendo integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Neste capítulo será priorizado o PROEJA, que integra o ensino médio à educação profissional técnica. Desse modo, entende-se que a ação educacional do PROEJA na EJA integrada à EP é relevante, pois ela lida com sujeitos sociais coletivos que não tiveram a oportunidade de cumprir seu trajeto escolar no passado, porque lhes foi negado esse direito.

Todavia, muitos são os desafios enfrentados na consolidação dessa política pública de Estado, pois somente implantar o programa do PROEJA não tem sido suficiente para que essa oferta de educação se consolide como política pública de Estado para os jovens e adultos, pois tem-se observado a cada ano uma redução preocupante na quantidade de matrículas na EJA em todo o Brasil, não atendendo às metas previstas no PNE (2014-2024), confirmando a exclusão e o distanciamento desses sujeitos sociais heterogêneos das escolas.

Falcão (2021) complementa que as instituições de ensino “abriram as portas, mas, ao fechar os cursos e diminuir o número de vagas, a mensagem que as instituições de ensino enviam aos(as) jovens e adultos(as) é que, mais uma vez, a escola, a educação, a RFEPCT não é para eles(as)” (p. 49).

⁶ O PROEJA foi criado em 2005 pelo Decreto n.º 5.478; todavia foi alterado pelo Decreto n.º 5.840/2006.

A Rede Federal apresenta no Brasil tradição na oferta da educação básica, todavia não existia nessas instituições a oferta integrada entre a EP técnica de nível médio e o ensino médio, além disso, essas instituições não tinham nenhuma experiência de atuação com a modalidade EJA até a criação do PROEJA.

A Rede Federal passou a ser então um locus de implantação do PROEJA com a promulgação do Decreto n.º 5.478/2005, e as demais redes de ensino foram incorporadas com o advento do Decreto n.º 5.840/2006, ampliando a abrangência da oferta do programa. Com o estabelecimento da Lei n.º 11.892/ 2008, uma grande parte dessas instituições passaram a ser denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e ficaram incumbidas de ofertar programas de educação de jovens e adultos, segundo consta no Decreto n.º 5.840/2006.

Para Moura (2017), o desafio do PROEJA é a integração entre o ensino médio, a educação profissional de nível médio e a educação de jovens e adultos, assegurando uma educação comprometida com o desenvolvimento do potencial social, político, cultural e econômico dos sujeitos coletivos do PROEJA, e para isso ele deve ser tratado não como programa, mas como uma política pública de Estado. Além disso, o autor ressalta que a Rede Federal apresenta características que facilitam a implementação dessa política pública, pois a está presente em 27 unidades da federação nas suas 661 unidades espalhadas pelo Brasil.

Ressalte-se que essas instituições possuem tradição de excelência na oferta do ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio. Desse modo, a Rede mostra-se como um locus propício para a oferta dessa política pública, inclusive para a formação dos docentes que atuam nela.

Mesmo a Rede Federal apresentando capacidade de executar o PROEJA, Moura (2017) ressalta que o início da implementação do Programa nas instituições já apresentava alguns problemas. O primeiro problema apontado surgiu logo na criação do PROEJA, por meio do Decreto n.º 5.478/2005, o qual determinava que somente a Rede Federal ofertaria o Programa e, a partir de 2006, todas as instituições passariam a ofertar o ensino médio integrado ao PROEJA, estabelecendo o percentual mínimo de 10% de suas matrículas ao programa.

Para deliberar sobre as proporções das vagas ofertadas no EMI do PROEJA no IFs, foi editada a Portaria N.º 2.080/2005, e esse documento foi veementemente criticado pela gestão dos institutos, conforme apontado por Sales (2020):

Em função dessa demanda, uma insatisfação foi gerada na Rede Federal e, após análise da Portaria, os Gestores da Rede decidiram não a acatar, uma vez que a mesma não é superior ao Decreto N.º 5224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, conferindo a eles autonomia administrativa, portanto a orientação para a

oferta do PROEJA não poderia ser obrigatória na Rede Federal. Para resolver esse impasse, publica-se em 2005 o Decreto N.º 5.478, instituindo o PROEJA na Rede Federal. Como o Decreto 5.224/2004 ainda está em vigor, o problema de atendimento a esse percentual de matrículas para a EJA integrada permanece (p. 114).

O segundo problema identificado por Moura (2017) corresponde ao fato de a Rede Federal não apresentar condições estruturais naquela época de assumir o programa, visto que naquele período as instituições da Rede Federal só tinham experiência com a Educação Básica e poucas ofertavam a Educação Básica e Profissional Técnica de forma concomitante, não apresentando nenhuma oferta de ensino integrado entre Educação Básica e Educação Profissional de nível médio.

Quando o PROEJA foi criado e implantado na Rede Federal, os docentes que atuavam na rede não possuíam nenhuma formação para atuar no EMI do PROEJA e essa era a grande realidade dos professores de todo o país, evidenciando a necessidade de uma formação específica para atuar na modalidade, tendo em vista se tratar de uma nova oferta educacional.

Diante desse cenário, percebe-se que não foi prudente essa obrigatoriedade de a Rede ofertar os 10% das vagas por ano. Esse era um assunto que deveria ter sido analisado e discutido de forma ampla para evitar um comprometimento dos objetivos do programa e ele não se tornar mais uma ação precária e isolada. Logo, entende-se que o PROEJA não deveria ter sido implementado somente na Rede Federal quando foi criado, mas deveria ter considerado a participação das redes estaduais e municipais da educação na criação do programa, pois eles possuem tradição na oferta da educação básica.

Com a vinda do PROEJA para as instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs) e a oferta de 10% do total das vagas de ingresso nos institutos para o público da EJA, constatou-se a necessidade de uma formação específica docente e uma reorganização institucional para essa oferta integrada.

Moura (2017) aponta que, para atender a essa demanda, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica– SETEC/MEC – realizou em 2005 oficinas pedagógicas em vários estados promovendo a capacitação dos gestores dos institutos, visando à implantação do programa, todavia essa ação não aconteceu como previsto e foi duramente criticada pelos gestores da Rede, que inclusive criticaram a forma de implantação do PROEJA.

Após esse período, o Decreto n.º 5.478/2005, que instituiu o PROEJA, foi substituído pelo Decreto n.º 5.840/2006, que ampliou a carga horária, estabelecendo limites mínimos, deixando a fixação de carga horária dos cursos serem definidas pelas instituições ofertantes. Igualmente, foram ampliados os espaços de oferta do PROEJA, isto é, além da Rede

Federal, passando a ser ofertado em instituições de ensino estaduais, municipais e no Sistema S⁷ (Moura, 2017).

Em 2007, o Documento Base do PROEJA (MEC) surgiu fluindo rumo a uma transformação do PROEJA em uma política pública educacional de Estado. Por conta disso, o MEC/ SETEC, diante dos constantes debates e críticas que recebeu dos pesquisadores da EP e da EJA sobre o programa na Rede, realiza várias ações baseando-se nas diretrizes do Documento Base do PROEJA, dentre elas a oferta de cursos específicos para capacitar docentes que atuavam no programa. Esses cursos buscavam capacitar os professores para atuar no PROEJA, atendendo às particularidades singulares do programa, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando estabelecer momentos de trocas de experiências entre os protagonizados do PROEJA (MEC, 2007).

Todavia, apesar dos avanços significativos das ações do PROEJA que sinalizavam para melhorias na consolidação dessa política pública a médio e longo prazo, Moura (2017) identifica vários entraves que dificultam a consolidação do EMI do PROEJA nos IFs, dentre elas a formação contínua dos professores:

[...] a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI PROEJA e da implantação do Programa; a forma impositiva como o Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; visão elitista de parte dos profissionais que integram a RFEP, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente (p. 17).

Logo, percebe-se que, dentre os problemas evidenciados, a formação específica dos docentes para atuar no PROEJA revela-se como fundamental para o programa; pois, conforme já relatado, os docentes que atuavam nos IFs não tinham nenhuma experiência com o Ensino Médio do PROEJA até a vinda desse programa para a Rede Federal. A esse respeito, Moura (2014,) ressalta que “não há uma formação em geral para atuar na EJA” (p. 37), pois os cursos de licenciaturas tendem a não considerar a EJA como um campo importante de estudos durante a formação. O autor acrescenta que “algo que é importante avançar no campo da EJA é a perspectiva da formação docente, de modo que as licenciaturas incorporem esse conhecimento como sendo um conhecimento central” (p. 37).

⁷ O Sistema S está inserido no conjunto de iniciativas do Ministério da Educação para a educação profissional e tecnológica. As vagas ofertadas por esse sistema visam ampliar o acesso à EPT iniciadas em 2005. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32261>. Acesso: 26/01/2022

Portanto, torna-se relevante ressaltar que nos IFs existem duas categorias de docentes que atuam nas instituições. A primeira corresponde aos docentes licenciados, que geralmente atuam nas disciplinas de formação geral, sendo formados para atuar mais especificamente na Educação Básica regular e, por esse motivo, desconhecem as singularidades dos sujeitos coletivos da EJA aos chegarem nas salas de aula. A segunda categoria corresponde aos bacharéis, que geralmente atuam nas disciplinas profissionalizantes. Esses profissionais não receberam formação para atuarem como docentes, todavia atuam em disciplinas da sua área de bacharelado no PROEJA, sem ter recebido uma formação geral para a docência e muito menos para atuar nessa modalidade.

Desse modo, como enfrentar os problemas da EJA no Brasil que, de acordo com o Censo da Educação Básica do Inep, apresenta hoje aproximadamente 52,1 milhões de pessoas que não completaram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões que não concluíram o Ensino Médio, se os docentes não estiverem preparados, desde a sua formação, para assumir esse compromisso militante, ético e político com esses sujeitos da EJA? A escola precisa se transformar para se adequar à realidade desses estudantes e o docente precisa de uma formação específica para atuar na integração entre o ensino médio e a educação profissional da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base 2020, a Rede Federal tem incentivado a capacitação e qualificação dos profissionais da educação, tanto dos docentes quanto dos técnicos administrativos (TAEs). O corpo docente dos IFs conta com 81,16% do seu quadro com mestrado e doutorado, já o percentual da titulação dos TAEs corresponde a 19,84% de mestres e doutores. Esse incentivo à qualificação é fundamental para uma prática profissional transformadora.

Além disso, outro ponto relevante a se destacar é que, dentre os 42.048 docentes que atuam nos institutos, 36.048 realizam regime de trabalho de dedicação exclusiva, isto é, se dedicam em tempo integral à instituição nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Considerando contexto local, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019 - 2023), evidencia que o IFB possui hoje 780 docentes, podendo expandir esse quadro cerca de 15% até 2023 para atender a Portaria MEC n.º 246/2016, que dispõe sobre o dimensionamento dos cargos efetivos no âmbito dos IFs. Já o quadro permanente dos técnicos administrativos conta com 571 servidores, sendo 32,0 % graduados, 43,0% especialistas e 13,1% entre mestres e doutores.

Logo, considerando-se a titulação e o regime de trabalho exclusivo do quadro docente e dos técnicos administrativos, evidencia-se que a Rede Federal apresenta características que favorecem a implementação de uma educação a serviço da inclusão e emancipação social. E, apesar de entender que uma educação de qualidade não se resume a esses aspectos,

incentivar a capacitação do quadro de servidores efetivos contribui com a transformação da qualidade do ensino, fortalecendo o alcance da missão institucional, que é ofertar ensino, pesquisa e extensão na EPT, inovando e produzindo novos conhecimentos e contribuindo com a formação humana e integral discente, comprometida com a dignidade humana e com a justiça social.

A esse respeito Pacheco (2015, p.13) complementa que “as estruturas multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos IFs afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões”. Os Institutos Federais apresentam características que potencializam a implementação do PROEJA, pois essas instituições possuem mais de 661 unidades espalhadas pelo Brasil e estão presentes nas 27 unidades federativas

Entretanto, apesar de o direito a educação ser assegurado por lei aos estudantes da EJA que foram excluídos do sistema de ensino, muito ainda precisa ser feito, tendo em vista o elevado percentual de pessoas que não concluíram a educação básica no Brasil. De acordo com os dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2020 (IBGE), 52,1 milhões de pessoas não concluíram o ensino fundamental e 19,2 milhões apresentam o ensino médio incompleto.

Um outro apontamento é a acentuada queda nas matrículas da EJA integrada à EP, apresentando um percentual de matrícula bem inferior à EJA não integrada à EP. Esses dados suscitam questionamento sobre as políticas públicas implementadas pelas instituições que assumiram o compromisso da oferta dessa modalidade de ensino.

A educação é uma política social que emancipa o homem e os IFs assumiram esse “compromisso com o todo social (Pacheco, 2015, p. 15), logo eles possuem um papel fundamental na luta contra-hegemônica, assumindo o comprometimento de ofertar um ensino que privilegia a classe trabalhadora, sendo um instrumento que atua a favor da educação inclusiva, emancipadora e democrática, devendo por conta disso fortalecer a oferta do PROEJA nas instituições, tendo em vista a diminuição do número de matrículas nos IFs e o fechamento de vários cursos, confirmando a ausência desses sujeitos coletivos dentro dos institutos.

Os IFs atuam na militância no comprometimento ético e político com os sujeitos sociais coletivos da EJA. Logo é importante não se conformar com essa crise no ensino que tem reduzido e fechado cursos em uma Rede que tem potencial, inclusive o dever legal de garantir um ensino de qualidade a todos. A educação precisa estar vinculada a um projeto democrático educacional que se comprometa com a emancipação humana das classes excluídas da sociedade e essa ação é o PROEJA. Portanto, torna-se indispensável que essas instituições

assumam de forma efetiva o PROEJA não como um programa, mas como uma “ação educacional institucional” (Moura, 2014, p. 40)

1.2.3 A oferta Integrada do PROEJA no IFB

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, a estrutura do IFB é composta atualmente por 10 campi, que, no decorrer dos anos, foram organizando seus espaços, se expandindo e ampliando a oferta dos cursos . O IFB oferta atualmente “14 cursos técnicos integrados, 22 cursos técnicos subsequentes, 7 cursos técnicos do PROEJA, 1 curso técnico subsequente EaD, 25 cursos superiores, 6 cursos de especialização e 1 mestrado profissional” (PDI, 2019, p. 30).

Os cursos do PROEJA no IFB são destinados a todos os discentes que já concluíram o ensino fundamental e ainda não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio, completando o trajeto escolar da educação básica. De todas as etapas da educação básica, a oferta da EJA é a mais desafiadora, pois atende um público de jovens e adultos trabalhadores necessitando de uma formação humana e politécnica que valorize seus saberes e histórias de vida.

Os cursos do PROEJA apresentam um itinerário formativo que integra vários campos de conhecimentos entre as disciplinas do ensino médio e as dos cursos técnicos. A previsão de duração desses cursos é de até três anos, a depender do PPC do curso, e os discentes que concluírem terão um diploma de ensino médio e uma certificação técnica. Abaixo tem-se a relação dos cursos do PROEJA ofertados pelo IFB:

Quadro 1: Relação dos cursos do PROEJA ofertados no IFB

N.º	Campus	Curso
1	Gama	Técnico em Administração
2	Taguatinga	Técnico em Artesanato
3	Samambaia	Técnico em Edificações
4	Estrutural	Técnico em Meio Ambiente
5	Recanto das Emas	Técnico de Produção de Áudio e Vídeo
6	Riacho Fundo	Restaurante e Bar
7	São Sebastião	Secretariado

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora

Desse modo, o processo seletivo de 2022/1 ofertou, entre os sete Campi, vagas para todos os cursos técnicos do PROEJA: Administração, Artesanato, Edificações, Produção de Áudio e Vídeo, Restaurante e Bar, Meio Ambiente e Secretariado.

De acordo com dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o percentual de matrículas do PROEJA no IFB em 2020 apresentou uma considerável redução, conforme mostra a tela abaixo:

Tabela 2: Número de matrículas do PROEJA no IFB

Ano:	2017	2018	2019	2020
N.º de Matrículas:	501	525	588	423

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora com dados extraídos da PNP⁸

Os cursos mais procurados pelos estudantes são os integrados aos cursos técnicos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, com 41,13% de matrículas, e do Eixo de Produção Cultural e Design, com 22,70%. Já com relação ao percentual da taxa de evasão no PROEJA, observou-se uma redução no índice de evadidos, visto que, em 2019, a taxa era de 39,1% e, em 2020, caiu para 20,6% (PNP, 2020).

A redução de matrículas na oferta do PROEJA no IFB é preocupante; pois, embora o Instituto Federal tenha o dever legal de garantir os percentuais de ofertas de vagas dessa modalidade de ensino, conforme estabelecidos na Lei n.º 11.892/2008 e no Decreto n.º 5.840/2006, muito ainda precisa avançar para o fortalecimento dessa política pública de Estado, já que, conforme evidenciado, o número de matrículas do curso tem apresentado redução no DF.

Um outro obstáculo é a reduzida oferta de vagas pelo IFB ao programa. A esse respeito, a PNP (2020) revela que o número de matrículas do PROEJA é muito pequeno (2,6%), comparando com o percentual equivalente às matrículas dos cursos técnicos ofertados pelo IFB, que chega a 59,9%. Logo, o IFB precisa manter e assegurar aos sujeitos sociais coletivos do PROEJA uma educação politécnica, inclusiva e humana, consolidando e fortalecendo a oferta dessa ação educacional no âmbito do IFB.

De acordo com o portal “De olho nos Planos”⁹, uma plataforma que busca fortalecer a gestão democrática através da ampliação e divulgação do monitoramento do Plano Nacional de Educação, podemos observar o subfinanciamento e o abandono no alcance da garantia de direitos. A meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa uma ampliação de investimentos de até 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024 na educação pública, está longe de ser cumprida e tem ocasionado um efeito dominó em todas as outras metas do PNE, inviabilizando o cumprimento das demais metas que previam, por exemplo, a ampliação de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. A falta de recursos impulsiona o fechamento de turmas como as da modalidade EJA.

As metas oito, nove e dez do PNE evidenciam o grande desafio que o país tem para assegurar a educação a essa modalidade de ensino da EJA, pois o percentual de matrículas não cobre a demanda. A meta 10, por exemplo, ressalta que o país deveria ofertar ao menos 25% de

⁸ Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>

⁹ Portal que faz o monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Link: <https://deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>.

matrículas à EJA integrada à educação profissional, todavia a realidade está bem distante desse percentual, visto que em 2014 essa taxa já não chegava a 3% e, em 2018, o percentual diminuiu para 1.8%, isto é, aproximadamente 54 mil matrículas no país, apontando uma redução no percentual de matrículas na EJA.

Além disso, essa pesquisa evidenciou, por meio de dados extraídos na Plataforma Nilo Peçanha, uma acentuada redução no percentual de matrículas no PROEJA ofertado no IFB, portanto a instituição precisa avançar fortalecimento dessa política pública de Estado. Outro obstáculo percebido é a reduzida oferta de vagas pelo IFB ao programa, comparando com o percentual equivalente as matrículas dos cursos técnicos ofertados pelo IFB. Por fim, considerando os apontamentos abordados, torna-se pertinente refletir trazendo à tona a fala de Florestan Fernandes (1977) quando afirma que a história não se fecha sozinha e para sempre, pois são os homens de forma organizada e em grupo que confrontam as classes em conflito, abrindo ou fechando ciclos da história.

O IFB precisa fortalecer o ciclo do PROEJA para que ele não se feche e esse desafio exige muito trabalho coletivo, comprometimento e envolvimento de todos os protagonistas do Curso. O PPC do PROEJA apresenta uma concepção de formação humana integral, politécnica e emancipatória para atender exatamente esse perfil social.

1.3 A HISTORICIDADE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1.3.1 A Coordenação Pedagógica: estrutura, características e funções

Ao longo da história, a função da Coordenação Pedagógica foi sendo marcada por inúmeras transformações. Por esse motivo, faz-se necessário resgatar os acontecimentos históricos da educação no Brasil que podem auxiliar na compreensão da origem da função da Coordenação Pedagógica.

O aparecimento dessa função remonta ao período da colonização (1500) com a educação jesuítica, em que o trabalho dos padres na sala de aula era supervisionado pelos inspetores escolares que fiscalizavam e controlavam as práticas escolares, o trabalho docente e a aprendizagem discente (Pinto, 2011). A educação no Brasil ainda permaneceu mais de dois séculos (XVI e XVII) sendo lecionada pelo modelo europeu e a educação dos jesuítas garantia a hegemonia católica tanto na formação da elite branca, quanto na catequização dos índios, conforme salientado por Corrêa e Ferri (2016, p. 43).

Para sustentar o cumprimento da doutrina jesuítica, foi criado como controle o Ratio Studiorum, com 467 regras, o qual na verdade era um verdadeiro manual com diversas observações pedagógicas que abrangiam desde a constituição do currículo à prática dos

professores jesuítas, instruindo todos os sujeitos ligados ao ensino, contendo obrigações e deveres dos professores, orientações metodológicas, premiação para os melhores alunos e também castigos. Seu objetivo também era unificar e controlar o trabalho pedagógico no Brasil diante da grande expansão missionária da Companhia de Jesus (Saviani, 2003).

Além disso, para controlar o trabalho desenvolvido na sala de aula, existia a figura de prefeito dos estudos, que tinha a função de controlar, supervisionar e inspecionar o trabalho dos professores. O autor Pinto (2011) cita a regra dezessete do Ratio Studiorum, que demonstra uma ação de controle naquele período:

De quando em quando, ao menos uma vez ao mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor (Pinto, 2011, p. 81).

Todavia a história mostra que o controle sobre o ensino não se manteve somente com os jesuítas; pois, durante a monarquia, com a reforma pombalina, há evidências de outras maneiras de controle sobre a educação. Em 1827 Dom Pedro manda criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas populosas do império, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827. Essa norma definia, em seu Art.14^o, que o provimento dos professores e mestres era vitalício, todavia os professores em conselho fiscalizariam as escolas e poderiam suspendê-los e até mesmo demiti-los após a sentença, provendo substitutos.

No decurso do tempo, as pesquisas constataam que o cargo de inspetor escolar, entre 1910 e 1935, era comissionado, isto é, eram nomeados pelo governador, conforme apontado por Hoeller (2009): “para tal função, o candidato deveria ser maior de vinte e cinco anos, diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país” (p. 25). A autora Barcelos (2014) ainda aponta que o cargo de supervisor foi suprimido por volta de 1913, e criou-se o cargo de inspetor escolar técnico.

Mais adiante, a autora Pereira (2004, p. 167) aponta que, nos períodos entre 1930 e 1940, a nacionalização se acentua e a figura dos inspetores torna-se relevante na fiscalização escolar e na orientação docente.

Pode-se encontrar também evidências históricas da ação supervisora na educação brasileira durante o Estado Novo (regime ditatorial presidido por Getúlio Vargas em 1937), em que fica registrada pela primeira vez a função do inspetor **escolar, conforme expresso abaixo:**

Neste contexto, no período entre 1937 e 1945, a educação escolar sofreu intervenções do governo através da “**inspeção escolar**” da época, com a finalidade de eliminar qualquer foco de resistência à ideologia getulista. Assim, o projeto nacionalista nascia no “berço” da imposição, principalmente nas regiões de concentração de imigrantes italianos e alemães que se instalaram no sul do Brasil. As instituições construídas pelas comunidades locais, na concepção governista, eram uma ameaça à forma de controle exercida na época. (Ferreira; Fortunato, 2010, p. 05)

Durante o período do Estado Novo, o inspetor escolar tinha a função de impor e manter a ideologia ditatorial getulista sobre a prática dos professores, com o intuito de controlar a qualidade da educação e manter sua ideologia dominante. Ademais, sua principal função era “acompanhar o funcionamento das instituições escolares, e cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente”, conforme apontado por Corrêa e Ferri (2016, p. 44).

Nesse período os inspetores escolares eram cobrados de forma rigorosa não só por questões administrativas das escolas, mas também pela qualidade de todo o sistema educacional e a intensificação da inspeção escolar refletia no contexto educacional a influência do autoritarismo político do período. Esse fato se confirma por meio do Decreto nº. 3.733, de 12 de dezembro de 1946, que estabelece a criação do Serviço de Inspeção Escolar no sistema de ensino de Santa Catarina, no qual inspetores eram incumbidos da supervisão dos professores e de questões de ordem administrativas nas escolas, conforme expresso abaixo:

1. Fazer cumprir leis e regulamentos;
2. Orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
3. Verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;
4. Informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes;
5. Presidir as reuniões pedagógicas;
6. Realizar os exames finais das escolas isoladas;
7. Apresentar relatório de atividades ao inspetor geral do ensino;
8. Aplicar e propor a aplicação de penas;
9. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
10. Orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (p. 12)

Logo, é possível constatar que o inspetor escolar iniciou sua atuação como um fiscalizador do trabalho dos professores, funcionários e estudantes, com ênfase no aspecto administrativo,

desde o início da história da educação no Brasil. Com o tempo, esse profissional foi ganhando espaço e se moldando, trazendo consigo uma carga conservadora para o cenário das escolas, o que acabou contribuindo com a constituição da função do coordenador na organização do sistema escolar brasileiro. Isso é apontado por Barcelos (2014):

Os inspetores incorporaram padrões de desempenho de eficiência para avaliar o trabalho do diretor, do professor, dos funcionários administrativos e dos alunos, o que revela uma racionalidade técnica e um controle ostensivo, que, em certa medida, fornecia indicações de como deveria se consolidar o sistema de ensino. (p. 91)

Essas influências históricas vivenciadas por esse profissional foram construindo e constituindo o padrão de atuação do inspetor escolar com o tempo. Além disso é importante considerar também as mudanças advindas nas reformas educacionais nos cursos superiores de pedagogia.

O autor Saviani (2003) aponta que, a partir de 1920, o ensino superior no Brasil passou por reformas e isso incluiu o curso de pedagogia, que passou a ser dividido em bacharelado e licenciatura. Essa divisão permaneceu até a década de 1960, com a intenção de certificar que o curso de licenciatura formasse professores e o bacharelado formasse pedagogos generalistas, que poderiam atuar tanto na gestão escolar em cargos técnicos quanto como inspetores escolares.

De acordo com Lima (2001, p. 70), em 1950 foi instaurada uma aliança entre Brasil e Estados Unidos que influenciou o contexto educacional no país, e a inspeção tinha a função de auxiliar nesse processo de modernização da educação. Ela então passou a ser chamada de supervisão escolar, atendendo a política progressista e transformadora da sociedade atribuída à educação.

Evidencia-se, além disso, sobre esse período, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que marcava no Art. 52 o seguinte:

O ensino normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Mais adiante, em 1968, foi instituída a reforma universitária (Lei 5.540/1968), que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Nela estava contido, em seu Art. 30, a exigência da formação em nível superior para atuação como docente e para os

especialistas que atuavam como supervisores, administradores, inspetores e orientadores no sistema de ensino brasileiro.

Desse modo, considerando todos os apontamentos acima, observa-se que a função inspetora passou por uma reestruturação, sendo necessária que a formação fosse superior e que contivesse uma preparação pedagógica, passando a ser exigida para provimento do cargo a aprovação por meio de concurso público, concedendo a eles uma condição diferenciada de outrora. Logo, nota-se que a exigência dos concursos públicos para os cargos de especialistas em educação foi um marco importante para os inspetores, que, conforme mostra a pesquisa, estiveram desde sempre atrelados à função de organizar e controlar as práticas pedagógicas.

1.3.2 O contexto atual da Coordenação Pedagógica no IFB

Para a implementação do desenho curricular integrador do PROEJA, o papel do Coordenador Pedagógico é visto como estratégico e fundamental, tendo em vista o fato de esse especialista em educação ser um dos mediadores do trabalho pedagógico coletivo que atua na concretização do exercício da integração, promovendo a superação do trabalho fragmentado e o fortalecimento de práticas integradoras.

O coordenador pedagógico possui uma função estratégica no ambiente escolar, pois atua na mediação das políticas educacionais. Ele integra a equipe de gestão da escola mantendo uma estreita relação com docentes, pais, discentes, diretores, interagindo inclusive com órgão externos, abrangendo desse modo o que chamamos de “comunidade escolar” (Oliveira, 2018, p. 26).

Os autores Placco e Souza (2012, p. 11-12) sustentam que a atuação desse profissional se faz mediando os confrontos do ambiente escolar, intervindo e influenciando nas relações interpessoais estabelecidas com a equipe da escola, atuando próximo aos discentes, docentes e da “comunidade escolar”, apontando ainda que o coordenador pedagógico carece de uma visão aguçada sobre a realidade que o circunda, observando e refletindo sobre os problemas e dificuldades que permeiam o ambiente escolar.

Já para Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p. 194), o coordenador pedagógico é encarregado de acompanhar o trabalho docente na efetivação das metas determinadas por “indicadores externos”, atuando como mediador entre a instituição e os docentes. Para os autores, a ação mediadora do coordenador pedagógico se apresenta nas instruções das políticas públicas aos docentes no âmbito escolar, ao exigir que os docentes cumpram as determinações advindas do Estado para aqueles que trabalham na instituição de ensino.

Para Ball (2002) as “escolas se subordinam às regras e controles políticos na busca por resultados satisfatórios de desempenho escolar, subordinando-se a competição e a

concorrência. Isso, pode moldar e influenciar a prática da coordenação e dos docentes” (p. 3). Além disso, para os autores Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p. 191), a Coordenação Pedagógica, ao receber as instruções das políticas advindas dos órgãos superiores, tem a função de reinterpretar, esclarecer e adaptá-las à realidade escolar. Logo, entende-se que a função desse especialista não é neutra, apresentando características de cunho político, podendo sua ação de mediação influenciar diretamente o trabalho dos professores.

Pinto (2011) aponta que, ao se refletir sobre a função formadora da Coordenação Pedagógica na escola, demanda-se da gestão escolar um questionamento sobre o tipo de formação mantido pela instituição; pois, para o autor, “a função formadora da Coordenação Pedagógica não é neutra”, uma vez que ela está estritamente “relacionada à construção do projeto político pedagógico (PPP)” (p.1), refletindo diretamente na concepção formativa dos discentes.

Assim, conforme acentuado pelo autor, a função desse especialista em educação “pode articular-se com diferentes propostas de formação docente, a depender de sua filiação pedagógica, dos diferentes contextos escolares em que atua e do seu entendimento do papel da escola na sociedade” (Pinto, 2011, p. 1).

Entretanto, é preciso que se pondere que a formação contínua em serviço dos professores é somente uma das variadas funções desse especialista em educação. Pinto (2011) ressalta que a Coordenação Pedagógica apresenta uma função formativa dos docentes de forma planejada, inserida e articulada a um conjunto mais amplo de atribuições dentro da escola, bem como ao coletivo da equipe diretiva, do colegiado docente e discente.

Corrêa e Ferri (2016) apontam algumas considerações sobre a constituição identitária do trabalho desse especialista educacional nas escolas, evidenciando as seguintes atribuições: “atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e prática da formação continuada de professores são atribuídas aos coordenadores pedagógicos” (p. 53). Dessa forma, a função desse profissional é organizada a partir da “articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Sua função volta-se ao desempenho de um trabalho heterogêneo, que possa atender aos interesses e necessidades da escola” (p. 53).

Libâneo (2001, p. 01), ao discorrer sobre o sistema de organização e gestão escolar, apresentando elementos fundamentais para a organização escolar, afirma que não é de hoje que a escola se tornou objeto de estudo como organização de trabalho, uma vez que os estudos sobre a administração escolar remontam aos anos 1930, no movimento dos pioneiros da educação nova, apresentando, entretanto, aspectos mais burocráticos e funcionalistas da organização empresarial.

Porém, somente na década de 1980, devido às reformas dos cursos de licenciaturas e pedagogia, passou a ser intitulada de “Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização

do Trabalho Escolar”, empregando uma visão mais crítica sobre a organização do trabalho escolar capitalista, passando a considerar a organização escolar como um ambiente de gestão democrática, que valoriza as pessoas e seus propósitos, instigando, desse modo, importantes mudanças no contexto educacional brasileiro.

Devem-se abordar, ainda sobre esse assunto, os apontamentos de Vasconcellos (2006, p. 19) sobre o papel de coordenação; pois, mesmo tendo surgido com a intencionalidade de democratizar a educação, apresenta relação direta com a área de supervisão escolar, trazendo muitas vezes algumas características como o controle, a vigilância e a hierarquização nas tarefas, sendo necessário por vezes uma mudança na definição da função construída no decorrer da história por esses profissionais, priorizando, dessa forma, a construção do trabalho coletivo e da mediação. Vasconcellos (2006) ainda realça que a Coordenação Pedagógica é um importante agente transformador da prática cotidiana escolar, pois ela contribui com a construção e reconstrução da ação pedagógica. Para o autor, a ação prática se desenvolve através da relação dialógica coletiva e da reflexão sobre a prática, logo os momentos de reuniões pedagógicas com os docentes favorecem a reflexão crítica sobre essa realidade, viabilizando meios de intervenção prática.

Assim, nos estudos que versam sobre a prática da Coordenação Pedagógica, são apontadas algumas teses que se manifestam na articulação do trabalho coletivo. Segundo Pinto (2011), a atuação deste profissional se desenvolve a partir de uma práxis que “supera a fragmentação no exercício de suas funções” (p. 149).

Já para Alves (2007), a ação da Coordenação Pedagógica, por surgir em um determinado momento histórico, acaba sendo vinculada a circunstâncias desse momento, por exemplo, a “função de gestão educacional” (p. 258). Alves ainda aponta que, ao se refletir sobre a prática dessa função, considerando a supervisão escolar como ponto de partida, que tem como característica o autoritarismo, viabiliza-se a manifestação de uma nova função, privilegiando condutas articuladoras, coletivas e participativas.

Em detrimento dessa questão, a autora Lück (2009) enfatiza que, entre todas as dimensões da gestão escolar, a dimensão mais importante é a gestão pedagógica, visto que seu empenho está diretamente voltado ao âmago escolar, que é a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos. Trata-se de uma dimensão de ponta que subsidia todas as demais. A autora ainda reforça que o ponto principal da gestão do ensino é “a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (p. 95)”.

Com base nesse entendimento, o autor Pinto (2011) ainda indaga que “as práticas educativas formais que acontecem no âmbito da educação escolar são práticas educativas institucionais, uma vez que se realizam incorporadas em uma instituição social” (p. 6). Logo, conforme o autor, compreende-se que, dentre os princípios que estabelecem a ação dinâmica da Coordenação Pedagógica (CDPD), além do seu contexto histórico, devem ser consideradas três dimensões que se interligam na prática desse especialista educacional: “a instituição ao qual estão vinculados, a unidade escolar em que ocorrem as práticas pedagógicas e o coordenador/professor como agente pedagógico marcado pela condição humana” (p. 6). Assim dizendo, entende-se que a prática pedagógica é condicionada por diferentes conjunturas sociais, considerando os cenários do “espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais” (p. 6).

As autoras Placco et al. (2012), ao discorrerem sobre a relevância da contribuição do coordenador pedagógico na proposição de políticas públicas para a educação, enfatizam que a definição da função de Coordenação Pedagógica pode mudar, dependendo do estado, município ou região em que se apresentam, podendo ser definida também como: “professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo ou supervisor pedagógico” (p. 5). Além disso, essas autoras ainda acrescentam que o papel do coordenador pedagógico é de grande relevância na gestão dos processos escolares, principalmente na formação dos docentes, pois percebe-se a importância de se manter a formação dos professores ao longo de toda a sua carreira profissional, tendo em vista a relevância incontestável desses profissionais para a educação. Para Placco (2011), a formação continuada articulada à formação em serviço compreende o apoderamento de determinados conhecimentos e saberes visando ações que viabilizam o desenvolvimento da profissionalidade docente nos seus modos de ser e agir na profissão, entendendo que a escola é o melhor local para a formação continuada e que o docente, como protagonista desse processo formador, pode sempre se reinventar.

Para Libâneo (2015, p. 3), as práticas organizacionais da escola são práticas que educam e ensinam, pois a educação não acontece somente no contexto da sala de aula, mas também através da organização e da gestão escolar e nos diversos contextos que acontecem no ambiente educacional. Sobre isso, Pinto (2011) reforça, inclusive, que o discente também “aprende na mediação entre o contexto institucional, o contexto escolar e a sua condição humana subjetiva” (p. 9), isto é, os modos de funcionamento de uma escola produzem mudanças no modo de agir e de pensar das pessoas. Contudo, entende-se que a gestão escolar não é uma responsabilidade apenas do diretor e do coordenador pedagógico, mas de toda a instituição:

Portanto, a escola é, também, um lugar de aprender a profissão docente de modo a que todos contribuam no aprimoramento das práticas de organização e gestão, levando a melhorar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a gestão da escola não é um problema apenas do diretor, do coordenador pedagógico, mas de todos os que trabalham na escola têm a ver com a gestão. Nesse sentido, a escola é o melhor lugar de formação continuada, visando ao desenvolvimento pessoal de gestores e professores (Libâneo, 2015, p. 3).

Assim sendo, entende-se que todos os profissionais que atuam na escola têm um papel importante na consecução desses resultados, conforme enfatizado no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do IFB, documento estratégico de gestão que define metas e ações para o quinquênio (2019-2023), que caracteriza a atribuição da Coordenação Pedagógica como uma das instâncias de apoio às atividades acadêmicas (p. 88). O documento ainda reforça que os índices de evasão, retenção e rendimento dos alunos têm estrita relação com as ações articuladas de todos os profissionais que atuam no IFB, pois todos os servidores têm o compromisso institucional com as deliberações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (PDI, p. 92).

Para Libâneo (2001), a função da Coordenação Pedagógica pode variar de acordo com a legislação estadual ou municipal, podendo essa atribuição ser realizada por apenas um professor ou por vários docentes. Sobre essa atribuição desse especialista em educação o autor ainda ressalta que:

Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica. O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares em que a coordenação se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento

com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (p. 4).

Sobre esse assunto, Pinto (2011) também defende que os cargos de Coordenação Pedagógica sejam ocupados por pedagogos escolares ao salientar que “a Coordenação Pedagógica é uma das áreas de atuação do pedagogo, profissional portador de saberes complexos e específicos” (p. 1), pois eles são profissionais efetivamente habilitados na área educacional pedagógica que contribuem com o movimento formativo em serviço docente.

Desse modo, percebe-se que o trabalho da Coordenação Pedagógica escolar mantém estrita relação com o modo de formação continuada “centrada na escola e/ou à formação em serviço”, sendo marcada pela constante pressão advinda da instituição entre a “autonomia da escola e as políticas públicas” (Pinto, 2011, p. 5). Logo, isso só confirma diferentes fatores e dimensões condicionantes do trabalho da CP, pois a prática pedagógica é condicionada por diversas conjunturas sociais que fazem parte do seu contexto, estabelecendo as condições do exercício da CP e do docente.

Nesse âmbito, Perrenoud (2002, p. 169) considera que o papel do coordenador pedagógico tem demonstrado preocupação devido às intervenções que esse especialista em educação faz no sentido de qualificar o trabalho dos docentes. Isso se deve ao fato de a qualificação estar associada ao plano de ações de formação continuada dos professores, que visa ao desenvolvimento pessoal dos docentes no contexto do trabalho. O autor ainda acrescenta que “não é possível formar professores reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas” (p. 169). Logo, considerando o exposto, presume-se que a intencionalidade das ações do coordenador pedagógico precisa ter como cerne a superação de vários desafios.

Nesse sentido, Corrêa e Ferri (2016, p. 51) apontam que esses profissionais encontram cotidianamente muitos desafios na execução do seu trabalho nas escolas; pois, ao atenderem às demandas das escolas, encontram dificuldades no estabelecimento de rotinas de trabalho, que, conforme Almeida (2011), “são necessárias, embora nem sempre suficientes” (p. 22) Um outro desafio apontado por Placco (2010) é a falta de planejamento, componente fundamental na rotina desse especialista em educação; pois, segundo a autora, o cotidiano da CP “é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (p. 41), dificultando seu trabalho.

Assim, considerando tais percepções, percebem-se as frequentes adversidades que esses especialistas em educação encontram na articulação das atribuições de sua função diante dos eventos imprevistos. As autoras Corrêa e Ferri (2016) apontam ainda alguns encargos legais das atribuições desses profissionais, como “organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, dentre outras” (p. 51).

Todavia, disputando com essas ocupações, estão as incumbências emergenciais que se manifestam no cotidiano escolar, como, por exemplo: faltas dos professores, preenchimento de tabelas, organização de relatórios, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, dentre outras coisas mais, fazendo com que esses imprevistos ocupem uma grande parte da rotina cotidiana do coordenador pedagógico.

Desse modo, percebe-se que esses profissionais lidam cotidianamente com o desafio de tratar inúmeras ocorrências emergenciais, sobretudo, pelo fato de esse especialista em educação ter como principal objetivo a articulação de diversas questões relacionadas às questões pedagógicas.

A pesquisadora Sales (2020) salienta que a função da Coordenação Pedagógica em uma escola é primordial no fazer pedagógico, não cabendo atitudes isoladas na prática pedagógica. Em virtude de a Coordenação Pedagógica integrar os envolvidos no ensino-aprendizagem “a gestão pedagógica do curso deve envolver todos os atores – alunos e professores – para conceber e implementar o curso integrado de forma sistemática (p. 188)”.

Logo, para que a materialização da integração aconteça, faz-se necessário que esse especialista em educação estabeleça momentos de construção coletiva com os docentes, para que se rompa com o individualismo dominante.

Sales ainda complementa que é necessário que a Coordenação Pedagógica construa esses momentos reflexivos de construção coletivos, planejando com antecedência um cronograma contemplando essas reuniões, considerando inclusive que:

A perspectiva integrada começa por um grupo integrado, onde o coordenador pedagógico possa envolver todos os partícipes do processo para definir o cronograma, o projeto integrador, os eventos integradores e a forma de avaliação. A integração a partir do itinerário formativo exige que essas definições sejam construídas de forma colaborativa. Se o curso inicia sem que seus mecanismos de integração estejam estabelecidos pelo grupo, a organização curricular se tornará disciplinar, com base nos planejamentos individuais de cada professor (Sales, 2020, p. 189).

É relevante investigar os aspectos que influenciam na articulação de suas ações na concepção do currículo integrado do PROEJA em Administração, identificando as forças práticas que se materializam na integração curricular. Desse modo, almeja-se, por meio deste estudo, expandir os conhecimentos sobre as ações implementadas e as a implementar pela CP no Curso Técnico em Administração/PROEJA sobre a integração curricular, com vistas à promoção e aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem desta modalidade de ensino.

1.3.3 O Planejamento Coletivo no IFB

O planejamento coletivo em uma instituição de ensino é de fundamental importância, pois ele favorece a materialização de uma prática transformadora. Além disso, considerando a função social da escola na atualidade, a realização de práticas educacionais planejadas construídas em um ambiente reflexivo coletivo torna-se uma importante ferramenta para a gestão educacional melhorando a qualidade do ensino. A autora Sales (2020) reforça ainda que:

No planejamento coletivo exercemos o movimento reflexivo que revela nossa desumanização numa busca coletiva pela humanização do homem. Essa humanização só acontece no coletivo, num processo dialógico, a partir de problemas, analisados a partir das suas causas e efeitos num contexto histórico, do local ao global e do novo e velho. O funcionamento da sociedade vai se desnudando a partir da elaboração de atividades que tenham o trabalho como princípio educativo e a práxis político-pedagógica. (p.84)

Apesar de se valorizar os diversos trabalhos que são realizados dentro de uma escola, existe um que é fundamental para o bom andamento de todo o trabalho pedagógico realizado no campus, que é o planejamento coletivo. Arroyo (1982) afirma que “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas” (p. 106).

O planejamento coletivo no âmbito do IFB é regulado pela Resolução N.º 005/2016/CS-IFB, Art. 6º, §4º, da seguinte forma: “o professor que atue no ensino médio, deverá contabilizar uma hora de planejamento coletivo”— essa norma abrange também os docentes do PROEJA.

Baseando-se nesse documento regulamentador, o Campus pesquisado resolveu programar as reuniões de planejamento coletivo quinzenalmente e, por conta disso, aumentou-se para duas horas o tempo dessas reuniões. O IFB regulamenta que os docentes do PROEJA e do

ensino médio integrado disponibilizem semanalmente uma hora para esse planejamento coletivo.

Todavia, por conta de muitos docentes atuarem em diversos cursos, a carga horária desses professores chega a ultrapassar uma hora por semana. Por esse motivo, alguns docentes sugeriram que essas reuniões passassem a ser mensais para viabilizar que esses docentes com uma grande carga horária se organizassem e pudessem participar.

Atualmente, devido à pandemia de Covid-19, causada pelo Coronavírus, a instituição se adequou à nova realidade e passou a realizar o planejamento coletivo do PROEJA via Google Meet. Antes da pandemia, essas reuniões aconteciam normalmente de forma presencial, com horários previamente reservados no calendário acadêmico — o anexo A apresenta o calendário de reuniões referente ao ano de 2020. Essas reuniões têm previsão de duração de duas horas, acontecendo quinzenalmente, isto é, são duas reuniões por mês.

As reuniões de Planejamento coletivo são organizadas pela Coordenação de Curso e a Coordenação Pedagógica participa junto com os professores na organização das atividades a serem desenvolvidas durante o mês e na organização do semestre. Nestas reuniões, todos os docentes devem estar presentes e nela se discute quais ações serão realizadas em cada turma e como o projeto integrador será realizado em cada turma/semestre.

A dinâmica e organização das reuniões de planejamento coletivo do PROEJA, anterior ao momento pandêmico vivenciado, aconteciam em uma sala com mesas separadas para que cada módulo pudesse reunir os professores correspondentes. O papel do coordenador de curso no planejamento coletivo é fundamental, pois ele atua motivando as reuniões e as discussões nos grupos de professores.

Houve momentos, ainda no presencial, em que essa dinâmica era diferente e os professores que participavam de apenas um módulo tinham de ver todas as discussões dos demais. Atualmente a dinâmica das reuniões acontece da seguinte forma: inicia-se com o planejamento do módulo I até o módulo V do curso.

Desse modo, todos os professores são responsáveis por acompanhar as reuniões coletivas que são pré-agendadas pela direção de ensino do campus para todos os cursos. O PROEJA é um dos cursos em que há a realização de planejamentos coletivos. O coordenador de curso convoca a reunião e todos os envolvidos nos projetos integrados participam.

Como todos os módulos têm projetos integrados, todos os professores de todos os módulos são interessados pela pauta de projeto integrador. O coordenador de curso é responsável por preparar as reuniões e dividir os módulos para que os professores coordenadores dos projetos integradores possam debater, discutir com o coletivo sobre o andamento dos trabalhos, isto é, o coordenador de curso funciona como um mediador. Logo, a Coordenação de Curso do

PROEJA é responsável por gerir pedagogicamente os professores e estudantes do PROEJA e para isso tem, em alguns momentos, o acompanhamento da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) e da Coordenação Pedagógica (CDPD).

A Coordenação Pedagógica do Campus locus da pesquisa entende que a CDPD deveria acompanhar pedagogicamente apenas os professores, todavia no campus da pesquisa não é isso que ocorre, uma vez que não há um pedagogo na CDAE. Dessa Forma, a Coordenação Pedagógica do campus Gama faz um acompanhamento pedagógico da aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que acompanha os docentes em suas ações.

A relevância do trabalho da Coordenação Pedagógica está em fazer acontecer as propostas pedagógicas do campus, principalmente para os docentes que não têm formação pedagógica. Como o IFB trabalha com muitos cursos que são da área técnica, muitos dos docentes nunca fizeram uma formação pedagógica, pois se tornaram professores a partir do momento em que passaram no concurso do IFB. Sua formação foi em cursos de bacharelado ou tecnólogos e esses cursos não oferecem formação docente.

A participação da Coordenação Pedagógica no planejamento coletivo tem a função de acompanhar os direcionamentos dados pela Coordenação de Curso, ajudar em algumas orientações pedagógicas e desenvolver reflexões pedagógicas sempre que necessário.

É importante que os momentos de planejamento coletivo aconteçam e que sejam fortalecidos e a Coordenação Pedagógica, em conjunto com a Coordenação de Curso, devem viabilizar esses momentos, estimulando também uma cultura de reuniões voltadas para o planejamento do projeto integrador.

Vasconcelos (2002, p. 120) ressalta que as reuniões coletivas são primordiais para se estimular uma nova atitude educativa. Nas instituições de ensino em que o planejamento coletivo é realizado regularmente, os docentes têm mais propensão na prática da integração, visto que existem encontros para se discutir e refletir sobre as questões pedagógicas do curso.

1.3.4 A Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB

Durante o levantamento de pesquisa documental sobre as atribuições da Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB, identificaram-se poucos documentos que tratam sobre essa função no Campus. Durante a pesquisa identificou-se a Resolução n.º 014-2014, que valida a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, que em seu Art. 14, IX, afirma que a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) deve em cada Campus realizar juntamente com sua equipe um trabalho de parceria em conjunto com a Coordenação Pedagógica e Coordenação Geral de Ensino (CGEN), buscando soluções para as questões relacionadas à assiduidade,

aprendizagem e inclusive o cuidado com os discentes com necessidades específicas. Conforme apontado no Art. 5º “A equipe de Assistência Estudantil, a Coordenação Pedagógica e o coordenador do Núcleo de Apoio a Estudantes Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE) ou seu representante, deverão reunir-se periodicamente para planejamento e acompanhamento das ações”.

Um outro documento encontrado na pesquisa foi a Nota Técnica N.º 001 – 2015 – PREN/RIFB, de 06 de abril de 2015, que dispõe sobre a necessidade de integração das atividades entre a Coordenação Pedagógica (CDPD) e a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), respeitando-se seus respectivos campos de execução. Essa nota técnica trata sobre diversas atividades pedagógicas, e sua implementação depende de um trabalho em conjunto com a CDAE.

Esse documento salienta que o trabalho do pedagogo na Coordenação Pedagógica deve estar voltado prioritariamente ao auxílio dos professores, mas atenderá também algumas ações relativas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Podemos observar isso nos seguintes itens do documento Nota Técnica N.º 001:

- 1 – Organizar e implementar o conselho de classe.
- 2 – Organizar e implementar em parceria com a DREP a Semana Pedagógica com os docentes.
- 3 – Organizar e participar sistematicamente das reuniões pedagógicas dos colegiados.
- 4 - Organizar e implementar em parceria com a CGEN o programa de formação pedagógica continuada para os profissionais da educação.
- 5 – Organizar e participar do processo de planejamento dos cursos.
- 6 – Organizar reuniões com familiares dos alunos do ensino médio integrado juntamente com a CGEN, Coordenador de Curso e CDAE.
- 7 - Propor instrumentos de orientação pedagógica, ligadas às atividades de sala de aula como: plano de ensino, plano de aula, testes de sondagem, avaliações etc.
- 8 – Propor estratégias, recursos e metodologias pedagógicas que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

- 9 – Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, junto com os coordenadores de curso, professores e NAPNE, propondo ações de mediação e superação de dificuldades.
- 10 – Promover a eleição de representantes e conselheiros de turmas, e parceria com o pedagogo da CDAE.
- 11 – Acompanhar e avaliar, sistematicamente, o preenchimento dos diários dos docentes, em conjunto com os coordenadores de curso.
- 12 – Dar encaminhamentos às questões socioeconômicas dos alunos à CDAE.
- 13 – Promover ações de adaptações de alunos transferidos, em parceria com os coordenadores de curso.
- 14 - Propor e acompanhar o processo de remanejamento de turmas, em parceria com os coordenadores de curso.
- 15 - Acompanhar, junto à Coordenação de Curso, os processos de solicitação de regime domiciliar.
- 16 – Acompanhar, junto à Coordenação de Curso, os processos de aproveitamento de estudos. (p. 2)

Essa Nota Técnica ainda orienta alguns encaminhamentos de ações compartilhadas entre a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) e a Coordenação de Curso, como, por exemplo, com relação aos acompanhamentos dos alunos faltosos. Nesse caso, cada coordenação realizará os encaminhamentos pertinentes. Já nos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem, a Coordenação Pedagógica identifica os problemas de aprendizagem e faz encaminhamentos para a CDAE ou para os docentes.

Além disso, nas ações, visando a adequação curricular para os alunos com necessidades específicas, a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), em conjunto com o Núcleo de Apoio a Estudantes Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE), acompanham e avaliam os casos de adequação curricular de forma conjunta com as Coordenações de Curso e os docentes envolvidos, fazendo os devidos encaminhamentos.

A referida nota técnica dispõe que a Coordenação Pedagógica participa do planejamento de reuniões com os familiares, realizando encaminhamentos durante os atendimentos dos estudantes a outros setores e participa do processo para a eleição dos representantes e conselheiros de turma.

Uma outra norma interna é a Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, que trata sobre a estrutura organizacional do IFB dentre outras deliberações. O Art. 51 discrimina as atribuições da Coordenação Pedagógica no IFB e o Art. 50 dispõe sobre as competências das Coordenações de Curso.

Dentre tantas atribuições arroladas sobre o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, no Art. 51, destacam-se as de mediador dos processos pedagógicos institucionais, participando também da organização da formação continuada dos professores do PROEJA, acompanhando o trabalho pedagógico e o andamento do aprendizado dos discentes, cooperando com o desenvolvimento dos processos didáticos-pedagógicos, propondo, caso seja necessário, a capacitação dos professores através de “eventos, reuniões, encontros e cursos, visando ao aprimoramento da relação docente educativa”. O referido documento descreve, no Art. 51, as seguintes atribuições da Coordenação Pedagógica no âmbito do IFB:

- I –organizar e presidir os conselhos de classe;
- II –organizar e participar sistematicamente das reuniões pedagógicas dos cursos;
- III –organizar e implementar o programa de formação pedagógica continuada para docentes do *Campus*;
- IV –acompanhar e monitorar o processo de planejamento e execução dos cursos;
- V –preparar documentos de orientação sobre aspectos pedagógicos ligados à atividade em sala de aula: avaliação, adequação dos conteúdos às habilidades e competências desenvolvidas, preenchimento de diários, planos de ensino e elaboração de planos de curso;
- VI –acompanhar o desenvolvimento das aulas, buscando contribuir para a melhoria do processo didático-pedagógico;
- VII –organizar registros de reuniões pedagógicas;
- VIII –propor eventos, reuniões, encontros e cursos com vistas ao aprimoramento da relação docente educativa;

- IX –acompanhar a atuação pedagógica dos docentes, propondo, nos casos necessários, capacitação docente;
- X –acompanhar e avaliar bimestralmente o preenchimento dos diários dos docentes durante o período letivo
- XI -Acompanhar, juntamente com os profissionais competentes (multidisciplinares), o processo de aprendizagem de alunos que manifestarem baixo aproveitamento, assim como de altas habilidades, buscando mediar a superação de dificuldades;
- XII -dar encaminhamento às questões socioeconômicas dos alunos à assistência estudantil.
- XIII –realizar, conjuntamente com a Coordenação de Ensino e Coordenação de Curso, o estudo do histórico escolar e dos programas de ensino, visando a possibilidade e a forma de adaptação do aluno transferido, como previsto nos regulamentos da diferentes modalidades e níveis de ensino vigentes no IFB;
- XIV–realizar, juntamente com as coordenações de curso, o remanejamento de turma para alunos de um mesmo curso nos termos previstos nos regulamentos da diferentes modalidades e níveis de ensino vigentes no IFB;
- XV –propor estratégias para auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem;
- XVI –propor instrumentos e acompanhar o processo de avaliação didático-pedagógica dos docentes e discentes;
- XVII –acompanhar juntamente com a coordenação de curso os processos de regime domiciliar e aproveitamento de estudos em relação aos projetos e comissões;
- XVIII –participar da proposição de cursos de PROEJA-FIC;
- XIX –participar da organização da formação docente continuada do PROEJA-FIC;
- XX –participar de comissões de discussão e construção das diretrizes do IFB, para implantação dos diversos cursos a serem ofertados pelo *Campus*;

XXI –desempenhar outras atribuições que forem delegadas, dentro de suas competências.

Logo, percebe-se que a Coordenação Pedagógica é responsável por uma grande gama de atribuições na instituição, orientando os processos pedagógicos, devendo realizar um trabalho de parceria com a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, a Coordenação de Curso e a Coordenação geral de Ensino na realização de suas ações, conforme expresso na Resolução N.º 014 – 2014, revogada pela Resolução 41/2020 - RIFB/IFB, que aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília.

A Nota Técnica N.º001 – 2015 também confirma a necessidade de esse trabalho ser realizado de forma integrada com as demais coordenações dos Campus. A Resolução N.º 01/2017/CS-IFB confirma esse papel da Coordenação Pedagógica de mediador dos processos pedagógicos, sendo responsável por organizar e participar sistematicamente das reuniões pedagógicas dos cursos, organizando e implementando o programa de formação pedagógica continuada dos professores, acompanhando o trabalho pedagógico e o andamento das aprendizagens discentes, realizando um trabalho e cooperação na implementação dos processos didáticos e pedagógicos.

Todavia, torna-se relevante salientar que uma coisa é o que está expresso na legislação e outra é o que acontece na forma prática, pois percebe-se que Coordenação Pedagógica não realiza muita influência na mediação do processo de integração curricular na organização do trabalho pedagógico. Na prática, esse papel fica mais sob a responsabilidade do Coordenador de Curso, que realiza a medição entre o currículo e a prática.

Outro documento interno que trata sobre as atribuições da Coordenação Pedagógica é a Resolução N.º 35/2012 – CS/IFB, aprovada em 11 de dezembro de 2012, que delibera sobre a estrutura organizacional do IFB, que determina que cabe à Pró -Reitoria de Ensino (PREN) a responsabilidade pela capacitação da CDPD nos Campi, conforme mostrado a seguir:

- a) implementar programa de formação para os coordenadores pedagógicos dos campi;
- b) avaliar, junto às coordenações pedagógicas dos campi, processos de retenção e evasão e propor medidas visando a melhoria do desempenho acadêmico;
- c) atuar em conjunto com as coordenações pedagógicas dos campi com objetivo de implementar projetos que visem a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino;

- d) planejar e operacionalizar as condições para o desenvolvimento das atividades de ensino em conjunto com os coordenadores pedagógicos dos campi;
- e) incentivar a implementação de metodologias que contemplem projetos integrados.

Além disso, conforme expresso no projeto de curso, no movimento constitutivo do currículo integrado do PROEJA, todos deveriam ser considerados protagonistas na autoria e na produção do saber, pois esse é um trabalho coletivo de construção permanente envolvendo discentes, docentes, gestão e comunidade escolar. Esse trabalho coletivo da equipe escolar articula-se buscando a materialização da função social da escola, que visa um ensino de qualidade a todos. Todavia, a realização desse trabalho pressupõe uma atuação que vá além de uma atuação lado a lado em uma instituição de ensino, ele exige que esses profissionais tenham princípios e objetivos comuns. A autora Boas (2017) reforça que a organização do trabalho coletivo fomenta a interação entre os pares, pois possibilita à equipe diretiva, em conjunto com a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Curso, o planejamento coletivo e a assistência ao trabalho pedagógico docente. Vogt (2012) evidencia que a ação das reuniões pedagógicas e do Coordenador Pedagógico são dinamizadoras do processo de ensino e aprendizagem, pois qualificam os profissionais da instituição, isto é, a CDPD, ao realizar sua ação mediadora e coletiva, estimula a reflexão sobre a prática, a avaliação, a observação e a concepção de novas práticas. Para Souza, Seixas e Marques (2013), a CDPD, por ter esse papel formador, articulador e transformador do cotidiano escolar e por ter uma visão ampla das questões e problemas presentes no cotidiano escolar, pode mediar soluções e empreender direcionamentos que subsidiem a prática pedagógica, pois a Coordenação Pedagógica atua como um elo entre os professores, a equipe técnica e o coordenador de curso, podendo propor melhorias que afetam o coletivo.

Ademais, cabe ressaltar que a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Curso são consideradas na legislação institucional grandes viabilizadoras dos momentos de discursões coletivas, buscando a superação do trabalho fragmentado e estimulando o planejamento de práticas integradoras no curso. Sobre esse assunto, a autora Sales (2020) afirma que:

A integração não será exercitada a partir de documentos nem de regulamentações. Ela será exercitada na medida em que os protagonistas se envolverem diretamente na constituição de um processo epistemológico, político e amoroso à formação/constituição de um ser humano integral. Para isso, o papel da gestão escolar será o bali-

zador no sentido de promover momentos de construção coletiva e de exercitação coletiva da práxis, da relação teoria-prática do curso. Sem grupo de gestores e professores articulados, não existe integração. (p. 293)

A pesquisa procura identificar e evidenciar as principais barreiras e dificuldades que dificultam a integração curricular, propondo alternativas para se alcançar a articulação no processo de ensino-aprendizagem. Os principais empecilhos que dificultam na concretização e o exercício do currículo integrado, de acordo com os autores Sales e Reis (2016), são os seguintes:

Dificuldades de organizar o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar; falta de formação dos profissionais de educação para a formação integral; rompimento da lógica das disciplinas e da formação bancária; falta de rotinas de planejamento coletivo; o trabalho interdisciplinar fica a cargo da iniciativa individual de alguns professores; falta de supervisão pedagógica no sentido de articular as duas formações: geral e específica. (p. 1)

A autora Oliveira (2016), ao realizar sua pesquisa de mestrado no âmbito do IFB, relata alguns entraves que dificultam a integração curricular, como a não superação do dualismo entre o ensino técnico e o profissional e a falta de formação dos professores. Outro dificultador apontado é a sobrecarga de horas-aulas, que inviabiliza o planejamento coletivo, ocasionando assim a fragmentação do trabalho docente, confirmando o individualismo e desestimulando ações coletivas entre os docentes.

Percebe-se que é preciso muito empenho nesse movimento constitutivo do currículo integrado no PROEJA, exigindo exercício e diálogos constantes entre todos os protagonistas que atuam no curso, isto é, docentes, discentes, gestão e comunidade escolar devem buscar romper com o individualismo entre as disciplinas e o papel articulador do Coordenador Pedagógico e do Coordenador de Curso mostram-se como fundamentais nessa implementação. Nóvoa (1995) ainda complementa que “o diálogo entre os docentes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (p. 14), pois a formação dos sujeitos acontece de forma dinâmica e interativa ao longo da vida através das inúmeras experiências e práticas coletivas, consolidando espaços de formação mútuos onde cada docente desempenha um papel de formador e também de formando, pois esses momentos de partilhas de conhecimentos, de diálogos são muito significativos no percurso da formação docente, sendo essenciais na condução da transformação de pensamentos e saberes mais reflexivos e apropriados dos profissionais da educação.

1.3.5 A Coordenação Pedagógica no Campus locus da pesquisa

Analisando a Coordenação Pedagógica (CDPD) no organograma do IFB, observa-se que, na organização pedagógica do Campus, ela está vinculada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP). Essa diretoria vincula-se a várias coordenações: a Coordenação Geral de Ensino (CGEM), a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) e a Coordenação Pedagógica (CDPD). Além dessas coordenações dentro da CGEM, há as Coordenações de Curso (CC), que exercem um papel de Coordenação Pedagógica específica em cada um dos cursos do IFB.

No Campus locus da pesquisa, a Coordenação Pedagógica é responsável por fazer o acompanhamento pedagógico da aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que acompanha os docentes em suas ações. Todavia, torna-se relevante ressaltar que, na configuração ideal do IFB, a Coordenação Pedagógica deveria acompanhar pedagogicamente apenas os docentes e o acompanhamento dos discentes ficaria sob a responsabilidade da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), entretanto, como essa equipe no campus locus não possui esse profissional, a Coordenação Pedagógica assumiu essa responsabilidade

Assim, torna-se relevante ressaltar que cada Campus apresenta uma realidade diferente, isto é, a CDPD do Campus pesquisado se destacava até pouco tempo dos demais pelo quantitativo de servidores que a integravam (quatro servidores), todavia atualmente as atribuições da CDPD estão sendo divididas entre dois servidores, isto é, existem Campus que a Coordenação Pedagógica é composta somente por um servidor, já outras possuem mais integrantes.

As atividades cotidianas que a Coordenação Pedagógica realiza no Campus incluem atender a professores, coordenadores e servidores com dúvidas pedagógicas; atender a alunos e elaborar planos de estudo e acompanhamentos pedagógicos; e atender inclusive pais de discentes que necessitem de alguma orientação pedagógica.

O coordenador pedagógico tem o papel de gerir a equipe pedagógica, de forma que as ações pedagógicas no campus sejam elaboradas a contento. Participa de diversas comissões dentro do campus representando a CDPD, tais como: Comissão de adaptação curricular; Comissão de permanência e êxito, Comissão de escolha e acompanhamento de monitores de disciplinas; Comissões de avaliação de títulos e aproveitamento de disciplinas para estudantes que entram nos cursos superiores como Portador de Diploma; Comissão de Implementação do Projeto do Centro Tecnológico do Campus, Comissão disciplinar do campus, entre outras comissões.

A equipe pedagógica do campus é formada pelo coordenador mais três pedagogas, os cargos das três componentes da equipe são de pedagogas. As pedagogas atualmente encontram-se na seguinte situação: uma está em efetivo exercício, a outra encontra-se afastada no Ministério da Educação e a última, em licença gestante.

Quando o quadro está completo, a equipe divide entre si os cursos do campus para que cada pedagogo fique participando de dois ou mais colegiados de curso. Considerando o contexto informado, com menos duas pedagogas na equipe, atualmente esse trabalho de acompanhamento do colegiado dos cursos tem sido dividido entre os dois pedagogos da equipe, isto é, um ficou com o acompanhamento do colegiado de curso do PROEJA, do Ensino Médio Integrado em Alimentos e da Licenciatura, e a outra pedagoga acompanha o colegiado do Curso Superior de Tecnologia em Logística e do Ensino Médio Integrado em Química. A participação nos colegiados dos demais cursos do Campus só acontece quando a equipe é solicitada ou quando tem algum assunto específico.

A participação da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do PROEJA acontece nas reuniões de colegiado e de planejamento pedagógico, fazendo acompanhamento dos estudantes nas orientações de estudos e até em casos mais específicos de escuta e orientação geral. São realizadas reuniões periódicas com docentes que atuam no programa, orientando, direcionando as ações pedagógicas a serem realizadas com determinados estudantes ou turmas.

Todavia, torna-se relevante acentuar a falta de documentação institucional a respeito da Coordenação Pedagógica no Instituto Federal de Brasília (IFB). Isso fez com que fosse instituída uma comissão em 2020 que tinha como objetivo elaborar uma portaria normativa que estabeleceria os princípios e as diretrizes para a realização de ações pedagógicas no âmbito do IFB. Esse documento reuniu todas as normas que tratavam sobre questões pedagógicas dentro do IFB em um único documento para tentar trazer um pouco mais de clareza e uniformização nas ações dessa coordenação nos Campi. No entanto, esse documento nunca chegou a ser aprovado pelas instâncias superiores.

1.3.6 A Coordenação de Curso na normatização do IFB

De acordo com o organograma presente na Resolução n.º 01/2017- CS/IFB, Anexo III, que apresenta a estrutura geral por campus do Instituto Federal de Brasília, a Coordenação de Curso subordina-se hierarquicamente à Coordenação Geral de Ensino (CGEN) do Campus, que se vincula diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP).

Analisando as normas internas que tratam sobre as atribuições do coordenador de curso, foram identificadas as seguintes resoluções que discriminam os deveres desses profissionais:

Resolução n.º 005 – 2013/CS – IFB, Resolução n.º 06/2015/CS – IFB, Resolução n.º 01/2017 – CS/IFB. Todavia, observa-se que todas essas normas mencionam praticamente as mesmas atribuições. Sendo assim, considerando as atribuições do Coordenador de Curso, além das previstas no Regimento Geral do IFB, pode-se destacar na Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, Art. 50, dentre tantas, algumas das atividades a serem desempenhadas:

I – planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso, em conjunto com a Coordenação Pedagógica;

II – contribuir com as atividades de elaboração e/ou reformulação do Projeto Político Pedagógico do *Campus*;

III – coordenar as atividades de elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso;

IV – orientar os docentes na elaboração dos planos de ensino, nas adaptações curriculares, nas atividades didático-pedagógicas, na definição de métodos e técnicas de ensino, nos procedimentos de avaliação e no material institucional para apoio ao desenvolvimento da ação educativa;

V – acompanhar e controlar a execução do Plano Individual de Trabalho de cada docente, encaminhando relatório semestral à Coordenação-Geral de Ensino do *Campus*;

VI – auxiliar a Coordenação-Geral de Ensino a:

a) formatar o quadro de horário das aulas;

b) distribuir as salas de aula e solicitar a infraestrutura necessária;

c) organizar o funcionamento e o quadro de utilização dos espaços do Curso;

d) responsabilizar-se pelo patrimônio de salas e laboratórios à disposição do curso;

e) planejar o cronograma de avaliações;

f) alimentar o Sistema de Gestão Acadêmica dentro do perfil "Coordenador".

VII – participar, juntamente com os docentes, dos cursos de capacitação promovidos pelo IFB;

VIII – propor, coordenar, colaborar, estimular e acompanhar os eventos internos e

externos relacionados à área de ensino;

IX – planejar e conduzir o processo de certificação e reconhecimento de experiências adquiridas anteriormente pelos alunos, em conjunto com a Coordenação-Geral de Ensino;

X – preparar processo de aquisição de materiais e equipamentos de acordo com a demanda da área, elaborando a justificativa, a pesquisa mercadológica e o termo de referência;

XI – elaborar relatórios semestrais de atividades desenvolvidas no curso e apresentar ao Colegiado do Curso;

XII – desempenhar outras atribuições que forem delegadas, dentro de suas competências.

Portanto percebe-se que a Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, logo no inciso I, evidencia a necessidade de o trabalho do Coordenador de Curso ser articulado com a Coordenação Pedagógica, conforme expresso acima: “planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso, em conjunto com a Coordenação Pedagógica;”. A Coordenação de Curso do PROEJA é responsável por gerir pedagogicamente os professores e estudantes do PROEJA e para isso tem, em alguns momentos, o acompanhamento da CDAE e da Coordenação Pedagógica (CDPD) nesse processo.

O Art. 2º, IV, complementa que são atribuições dos Coordenadores de Curso, além das previstas no Regimento Geral do IFB, a orientação dos professores “na elaboração dos planos de ensino, nas adaptações curriculares, nas atividades didático-pedagógicas, na definição de métodos e técnicas de ensino, nos procedimentos de avaliação e no material institucional para apoio ao desenvolvimento da ação educativa”.

Além disso, o Art. 2º, V, da Resolução acrescenta que cabe ao Coordenador de Curso acompanhar e controlar “a execução do plano individual de trabalho de cada docente”, devendo participar em conjunto com os demais professores dos cursos de capacitação que o IFB promove, devendo também convocar e presidir as reuniões do colegiado do curso.

Ao analisar a Resolução N.º 006 – 2015/CS – IFB, documento que também trata sobre o trabalho do Coordenador de Curso no IFB, constatou-se inclusive que muitos dos itens taxativos presentes na Resolução N.º 01/2017/CS – IFB se repetem, conforme consta em seu Art. 2º, I: “Planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso, em conjunto com a Coordenação Pedagógica”. Desse modo a legislação só confirma que essas

coordenações deveriam caminhar juntas na implementação e acompanhamento do trabalho pedagógico no curso. Todavia, comparando as duas resoluções, observou-se que a Resolução N.º 006 – 2015/CS – IFB ainda apresenta algumas atribuições que não constam na Resolução N.º 01/2017/CS – IFB:

XII – sugerir ações educacionais coerentes com as necessidades da comunidade local e do mundo do trabalho;

XIII – promover ações, projetos e programas de integração entre cursos do Instituto Federal de Brasília;

XIV – propor acordos, parcerias, convênios e/ ou contratos de cooperação técnica entre o Curso e outras entidades públicas ou privadas, nacionais e internacionais, encaminhando proposta à Coordenação-Geral de Pesquisa e Extensão;

XV – emitir memorandos internos para comunicações da coordenação;

XVI – convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso;

XVII – acompanhar a legislação reguladora do Curso e dar publicidade a fim de que a comunidade mantenha-se atualizada, conforme o caso;

XVIII – responder ao Registro Acadêmico sobre dispensa ou equivalência dos componentes curriculares, ouvindo, quando for o caso, o colegiado;

XIX – manter em arquivo todas as informações de interesse do curso, a fim de zelar pelo

cumprimento das exigências legais; (Grifos da pesquisadora)

O Coordenador de Curso atua como um mediador do trabalho pedagógico, preparando as reuniões com o colegiado, dividindo os módulos para que os docentes coordenadores dos projetos integradores possam debater e discutir com o coletivo sobre os encaminhamentos dos trabalhos. O Coordenador de Curso é quem convoca e preside as reuniões coletivas de colegiado, logo os momentos de planejamentos coletivos têm espaço garantido no PROEJA.

O PROEJA constitui-se como proposta de uma política inclusiva e emancipatória para estudantes jovens e adultos, exigindo na implementação do programa muita organização, planejamento e reflexão constante nas ações na consolidação dessa política pública educacional. Logo, percebe-se que o acompanhamento desse trabalho não acontece de

forma isolada, exigindo que todos os protagonistas envolvidos atuem em parceria e de forma coletiva.

1.5 CURRÍCULO

1.5.1 Concepções e teorias curriculares

Este tópico pretende apresentar importantes considerações sobre as concepções e teorias curriculares que permeiam esse território de poder e disputas que compreende o currículo, tratando de diversas questões sobre o tema. Assim sendo, a discussão será fundamentada nos saberes de diversos autores que versam sobre a temática.

Os currículos são reflexo da multiplicidade dos fins da escolarização, tornando-se imprescindível planejar e refletir sobre ele, pois trata-se do âmago de todas as práticas pedagógicas e o enfoque principal da educação: “a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos (Sacristán, 2000, p. 17)”. Assim sendo, uma instituição de ensino mostra o seu valor pelo que faz ao desenvolver e implementar o seu currículo, que pode ser compreendido como “um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição (Sacristán, 2000, p. 18)”.

De acordo com Sacristán (2000), nos questionamentos e debates contemporâneos que envolvem o que deve ser estudado ou ensinado sobre o currículo escolar, é preciso que se reflita sobre vários pensamentos como:

- Que tipo de seres humanos pretendemos formar?
- De que modo ensinar o que deve ser ensinado?
- Quais as metas almejadas com o conhecimento e quem tem acesso a ele de forma legítima?
- Como o trabalho pedagógico é organizado na instituição, considerando-se que os componentes curriculares se interrelacionam com as práticas sociais da educação?
- Quem determina o currículo?
- E quais as relações de poder envolvidas na definição desse currículo?

Acreditar na possibilidade da mudança torna-se fundamental no desenvolvimento de uma formação integrada entre a educação profissional e a modalidade de ensino destinada aos

jovens e adultos. A autora Sales (2020) enfatiza que “o currículo é o núcleo estruturante da escola. Por isso, atualmente ele é o mais normatizado, politizado e ressignificado, desdobrando a organização do sistema escolar” (p. 132).

O currículo é considerado um campo envolto por complexidades que demandam discussões contínuas e aprofundadas tanto no âmbito teórico quanto no metodológico. O cientista social e pesquisador Miguel Arroyo (2016, p. 13), ao argumentar sobre a educação integral na política educacional brasileira, define o currículo como “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, sendo inclusive “[...] o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (p. 13). Em vista disso, percebe-se a complexidade que o campo do currículo envolve, e essa complexidade cresce ainda mais quando o assunto passa a ser a elaboração curricular integrada da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA. A pesquisadora Sales (2020) ainda complementa que:

A concretização dos currículos atuais comprova esse jogo de forças e interesses que vão avançando/recuando conforme a hegemonia e o contexto social. Romper padrões e quebrar paradigmas no currículo escolar exige um movimento contrário e que se sustente. Ela não acontece por adesão de professores e escolas, pois para ser rompida, precisa ser amparada por uma política de Estado de longo prazo (p. 134).

Miguel Arroyo (2011) percebe o currículo como uma área permeada por quatro indicativos que serão apresentados. No primeiro indicativo, o autor identifica no âmbito curricular conflitos que envolvem o domínio das concepções epistemológicas sobre o conhecimento que são reveladoras das diferenças existentes na sociedade e isso acaba acarretando problemas e disputas na resistência para preservação dessa classe social dominante.

O segundo indicativo assinalado por Arroyo (2011) é que o currículo não legitima “diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias” (Arroyo, 2011, p. 14). Sobre essa questão, a pesquisadora Sales (2020) sublinha que a rejeição histórica desses sujeitos sociais coletivos marginalizou seus conhecimentos e cultura, desvalorizando características intrínsecas de um povo, sendo necessária a mudança desse paradigma para que se mobilize para a valorização de um currículo que defenda a ideia de grupo multicultural em razão da ligação que as culturas apresentam entre si.

O terceiro indicativo gira em torno do debate existente entre o currículo e a formação do professor. Para Arroyo (2011), as normas do Estado influenciam os currículos, as condutas das atividades pedagógicas dos professores e seu modo de avaliação. A formação que os professores recebem durante a graduação serve para ratificar esse esquema estruturado, possibilitando que o professor seja um mero transmissor do conhecimento.

Para Arroyo (2017) todos os currículos da educação básica são considerados territórios de disputa, todavia “os currículos da EJA exigem disputas mais acirradas” (p. 74) exigindo currículos mais flexíveis. O currículo desses jovens-adultos trabalhadores precisa ser capaz de despertar a consciência de marginalizados do trabalho, da situação de exploração e de vítimas do sistema capitalista do trabalho, fortalecendo-os “em suas lutas por libertação”. Desse modo, esse currículo deve capacitá-los para que tenham mais opções nas formas de trabalho, libertando-os com uma educação emancipadora que os fortaleça como coletivo em suas lutas, que sejam “flexíveis e abertos à pluralidade de vivências e indagações que levam. Ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência” (p.74).

Segundo Arroyo (2017), os sujeitos atores da EJA reinventam suas histórias, pois são estudantes trabalhadores que, “interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde criança-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA”, vislumbram uma vida mais justa e humana. Esses estudantes, ao retomarem seus estudos, sonham com uma vida com menos injustiça social, visto que são cidadãos de direito que precisam “desconstruir os processos de desumanização de que são vítimas” (p. 8). O autor entende a importância do reconhecimento do processo de humanização-desumanização entre os jovens-adultos-adolescentes-crianças que chegam às escolas. Pois, entre os protagonistas que atuam na modalidade, é crescente a percepção de que esses sujeitos “chegam às escolas sedentos por justiça, crescendo a consciência profissional, política e ética de que esses estudantes chegam às escolas em longos itinerários por justiça” (p. 11).

Arroyo (2017) ressalta a importância de se conhecer quem são os estudantes da EJA, “saber de onde vêm e para onde voltam, de que percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho (p. 13)”. Esse pode ser considerado um caminho pedagógico para se reformular novas identidades educadoras, reconhecendo “que educandos convivemos, que educandos formamos”, para que seja repensado “que currículos capacitarão os mestres para entenderem-se entendendo os educandos- crianças, adolescentes, jovens-adultos” (p.13) da EJA.

Esses estudantes disputam não só pelo direito aos conhecimentos escolares, eles também lutam pelos conhecimentos ausentes necessários à sua sobrevivência e resistência, que são “saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se” (p. 16) e situar-se no mundo.

Para Arroyo (2017) os profissionais da educação, as crianças, jovens, adultos e idosos identificam que “o outro lado da história social, econômica, política, cultural está ausente nas verdades dos currículos” (p. 17), exigindo o direito a esse conhecimento, ressaltando inclusive que o direito de entenderem as verdades sobre seu viver não os libera da garantia de

conhecer os saberes desenvolvidos e organizados nos currículos. Para o autor, abordando “essas outras verdades como temas geradores de estudo e de formação amplia seu direito ao conhecimento como educadores e educandos” (p.17), tornando o currículo desses sujeitos sociais mais dinâmico.

Os debates atuais sobre currículo abrangem um conjunto de pontos e questões importantes sobre integração curricular que revelam de certa forma a necessidade de muita prudência na construção do planejamento curricular integrado e na determinação dos seus mecanismos integradores curriculares. Os autores Kuller e Moraes (2016) afirmam que “o problema da integração é posto porque historicamente se construíram um conhecimento especializado e um currículo fragmentado” (p. 28). Essa fragmentação da educação também é apontada por Gramsci (2001), que afirma que ela é fruto do capitalismo, conforme exposto abaixo:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista, da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (p. 33).

Isso causa a percepção fragmentada da realidade. Gramsci (2001) critica esse tipo de abordagem do conhecimento e educação e sugere que se crie “[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 33).

Gramsci (2001) apresenta uma concepção de escola unitária, defendendo uma formação omnilateral, integral, não dividida ou fragmentada e sem ser voltada para uma única atuação final trabalhista específica. O autor acreditava que a educação representava uma dimensão estratégica na mudança social.

Desse modo, diante do modelo desigual e excludente que a educação muitas vezes reproduz, a escola tem um importante papel com o currículo instituído, pois ele “reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (Sacristán, 2000, p. 17).

Indo de encontro a essa visão, a educação na perspectiva do capitalismo atua unilateralmente, isto é, a educação nesse sistema prepara os homens meramente como mão de obra para o mercado de trabalho e não para o trabalho. Visto que, nesse contexto, a escola é tida como espaço de educação formal e o ensino escolar volta-se para a concepção de trabalho de modo unilateral, suprimindo os saberes fundamentais, modificando a ideia de trabalho que valoriza a formação humana, fortalecendo a divisão do trabalho e ratificando seu destino voltado para o mercado de trabalho.

A proposta curricular integrada é contrária a essa formação. As autoras Santos e Moraes (2019) afirmam que uma proposta curricular integrada apresenta uma formação omnilateral, preparando o estudante não somente para exercer uma profissão, mas preocupando-se inclusive com uma formação que desenvolva todo o seu potencial intelectual humano, sem limitar sua evolução e desenvolvimento que “envolve a mente, corpo, sociabilidade, a arte, a cultura, buscando proporcionar a integralidade dos conhecimentos sem desconsiderar a formação do ser humano para atuar na sociedade em que vive”(p. 3).

Paulo Freire (2015) aponta que o objetivo da educação é transformar o homem e torná-lo, através da educação, conhecedor da dominação em que foi sujeitado e por meio dela dar condições ao homem de superar esse processo de dominação. A escola deve criar condições de superar esse controle por meio de mudança desse conhecimento dominante, gerando um saber que dê preferência e que transforme a realidade das classes populares.

1.5.2 Concepções sobre o currículo integrado

Tanto Sacristán (2000) quanto Arroyo (2016), estudiosos que investigam a respeito do currículo, o apontam como um vocábulo complexo de ser conceituado em razão dos seus propósitos e avanços. Etimologicamente falando, o termo currículo tem sua origem do latim: curriculum (seu radical é igual a cursus e currere), que naquele período fazia referência a uma carreira e também podia representar o histórico de uma profissão, mas atualmente, de acordo com o dicionário Aurélio, ele pode ser um documento que reúne dados biográficos, conhecimentos de um percurso profissional e também pode ser entendido como um conjunto de conteúdos escolares.

Para Saviani (1998), no âmbito educacional, ele surge no século XVI, com o protestantismo. O autor relata que “a ideia de currículo se faz logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural) como elementos indispensáveis a qualquer curso” (p. 20). O autor percebe o currículo como tudo o que a escola pratica, preocupando-se com o desvio do exercício escolar por práticas que se afastam da função da escola, definindo o currículo como “o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2013a, p. 15). Desse modo, o autor defende a

importância de se considerar a difusão dos mecanismos de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando também a relevância das atividades extracurriculares para o ensino que não devem ter a mesma carga de importância das atividades essenciais da escola.

Sacristán (2013) ressalta que a origem do termo currículo tinha o significado de “território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (p. 17), isto é, o planejamento do ensino era apresentado aos docentes para que ensinassem e os alunos estudassem, regulando a atividade pedagógica durante todo o percurso formativo.

Quando se fala em currículo, logo se visualiza um documento indicando um conjunto de “áreas e disciplinas, organizado verticalmente por etapas, séries, anos ou módulos. É difícil relacionar nesse primeiro momento o que está na base e na disputa para a constituição do mesmo” (Sales, 2020, p. 134).

É preciso refletir sobre o currículo cotidianamente, definindo os assuntos que serão desenvolvidos com os discentes, modificando essa visão que prevalece de que currículo equivale a disciplinas e a sequências de assuntos, pois isso reflete diretamente na organização das escolas, influenciando a formação docente, a organização das salas de aula, os livros, o período letivo, dentre outros. Em razão de o currículo prescrito controlar e regular a educação, é indispensável que a escola atual seja reflexiva e seja também um lugar onde as competências são aprendidas e desenvolvidas indo além dos saberes necessários para o mundo produtivo.

Para Sacristán (2000), o currículo é a forma de se ter acesso aos conhecimentos construídos cultural e socialmente. De acordo com o autor, os currículos concretos precisam ser pensados considerando os diferentes contextos e realidades presentes nas escolas. Ele pode ser compreendido como sendo um jogo de interesses e forças que gravitam no sistema educacional em determinado momento histórico, realizando os fins da educação, pois ele é a concretização da própria escola. O autor ressalta que:

“Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.” (Sacristán, 2000 p. 15)

A pesquisadora Sales (2020) ressalta que o currículo integrado se materializa na educação através do entendimento de que as estruturas das disciplinas interagem, dialogam com o conhecimento solucionando os problemas de forma integrada, tornando-se o ponto comum desses espaços do conhecimento. Os autores Reis e Sales (2019) ressaltam ainda que:

A diferença de concepção de integração nessa proposta está na compreensão que para acontecer a integração no curso, ela deve ser pensada na sua origem, através da construção coletiva, com a participação dos docentes de ambas as formações, bem como dos gestores pedagógicos e administrativos. (p. 16)

Entende-se que o currículo integrado pode ser a ferramenta fundamental para se superar o distanciamento entre as disciplinas e a forma descontextualizada do ensino. O currículo integrado pensado de forma crítica, interagindo com os múltiplos domínios epistemológicos, possibilitará melhorias na qualidade do ensino promovendo a integração entre o estudado e o real vivido pelos estudantes. Desse modo, um grupo integrado torna-se essencial para que de fato se efetive a integração.

Na visão de Ramos (2005), o currículo integrado tem como objetivo ultrapassar “o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (p. 106), isto é, o currículo integrado pode ser entendido como sendo a materialização de um modelo de formação integrada que busca assegurar aos sujeitos sociais coletivos do PROEJA “a compreensão das relações sociais inerentes a todos os fenômenos” (Ciavatta, 2005, p. 85).

Silva (2015), ao discorrer sobre o currículo integrado, aponta em seus estudos sobre as teorias do currículo que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas é possível pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição. (Silva, 2015, p. 147).

Percebe-se o autor conjecturando, permeando as demais formas curriculares, considerando claramente a superação de concepções ultrapassadas que não valorizavam os princípios da integração curricular.

Para Ciavatta (2008), na implementação da integração, o conhecimento é único e integral, não existe separação entre o ensino propedêutico e o ensino específico da educação profissional em todo o âmbito da formação do estudante. A autora Ciavatta (2008, p. 1) ainda complementa que o vocábulo “integrar” tem como significado “tornar “[...] íntegro, tornar inteiro” formando os jovens e os adultos para que leiam o mundo e nele atuem.

Ramos (2011) defende que a integração deve ser alicerçada pelos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos de um ensino que seja politécnico e omnilateral. A autora evidencia que “[...] esses fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação converge com os propósitos de uma formação integrada” (2011, p. 775).

A educação politécnica defendida por Ramos (2007) propicia aos sujeitos sociais a quem se destina a possibilidade do acesso aos conhecimentos e culturas historicamente produzidos pelo homem, viabilizando, por meio dessa educação humana integral, uma ação crítica e reflexiva na construção e realização de suas atividades para a produção de suas vidas na sociedade.

Para a autora, o trabalho deve ser considerado em seu sentido amplo, em outras palavras, não deve visar somente à produção humana, mas inclusive que seja percebida como práxis econômica, e essas duas percepções integram a educação integrada, conforme apontado “[...] um tipo de escola que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho por meio de uma educação básica profissional.” (Ramos, 2007, p. 3).

É importante salientar que a educação pública brasileira é um modelo expresso de neoliberalismo que aumenta as desigualdades sociais existentes e conseqüentemente isso reflete na qualidade do ensino da classe trabalhadora que muitas vezes recebe uma formação de péssima qualidade fornecendo mão de obra barata para a manutenção desse sistema.

O Decreto-lei n.º 5.154/2004 entra em vigor com o objetivo de incorporar essa visão de integração entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica, com o intuito de superar o dualismo que existe entre elas. Os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) reforçam que:

[...] indissociabilidade da educação geral e a educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico

ou superior. Significa que se busca 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. (p. 17)

Não se pode contestar que o trabalho integra a formação humana, sendo um elemento transformador da vida tanto no âmbito material quanto social. Nessa articulação existente do trabalho enquanto princípio educativo, o trabalho tem uma natureza educacional, e a educação tem a função de humanizar o homem promovendo seu potencial intelectual. Logo, baseando-se neste projeto de formação humana, é importante apresentar o sentido ontológico e histórico do trabalho, conforme salientado nas Diretrizes Curriculares.

O princípio ontológico é educativo, pois proporciona a compreensão dos conhecimentos dos processos científicos e tecnológicos indispensáveis à formação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas, e, portanto, integra a organização da base unitária do Ensino Médio.

O trabalho no sentido histórico é princípio educativo, quando exige a participação dos membros da sociedade no processo educacional. Ele também organiza a base unitária do ensino fundamentando “a formação específica para o exercício de profissões”. A relação desses sentidos favorece a integração curricular, pois possibilita construções intelectuais mais complexas, contribuindo com a formação plena e integral discente, despertando no trabalhador a consciência crítica sobre os mundos do trabalho, para que possam intervir conscientemente na sua realidade, compreendendo o “processo histórico de construção do conhecimento” (Documento Base, 2007, p.46).

Um ensino médio organizado de forma integrada supera a dicotomia presente na educação profissional quando resguarda os princípios metodológicos e objetivos de um programa de escola única, considerando o trabalho como princípio educativo, consubstanciando as visões culturais, científicas, considerando inclusive uma formação voltada para ocupações relacionadas à produção e esses princípios podem ser estabelecidos em diversas atividades de natureza artística, científica e educacional (Paiva, 2012).

A autora Ramos (2012) ressalta que a finalidade do currículo integrado deve ser uma formação que possibilite aos sujeitos sociais coletivos a quem se destina a percepção da realidade em que se encontram, visto que os assuntos que são ensinados são muitas vezes carregados de concepções, ideias e princípios teóricos que expõem de certa forma a adaptação social e material desses sujeitos.

Para a superação do dualismo estrutural que permeia a formação geral e profissional na proposta do ensino médio integrado com a educação profissional destinada aos jovens e adultos (EJA), faz-se necessário refletir sobre uma proposta educacional de qualidade que assegure a esses sujeitos sociais coletivos do PROEJA um despertar do seu senso crítico para que leiam o mundo e nele atuem a partir de uma formação integrada emancipadora (Ramos, 2012).

Logo, analisar as concepções curriculares da EJA torna-se indispensável para que se percebam as visões que sustentam as características singulares dessa modalidade. O currículo da EJA “pode ser uma das formas de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, bem como agir como uma das razões de sua exclusão”, conforme salientado por Abreu & Alcoforado (2021, p. 465).

O currículo da EJA é mais que um ordenamento de saberes ou matérias escolhidas para o ensino. Seus conteúdos precisam ser um reflexo dos revezes históricos e sociais que concebem a Educação de Jovens e Adultos, exigindo-se que seu currículo seja adequado e atualizado constantemente para as necessidades e realidades desses trabalhadores estudantes, sendo também relevante que os saberes cotidianos e científicos sejam organizados com mais rigor, sem desconsiderar a formação humana e integral da Educação de Jovens e Adultos (Abreu & Alcoforado, 2021).

Assim, compreende-se a relevância do currículo na educação da EJA e a grande responsabilidade que todos os protagonistas envolvidos nas decisões curriculares possuem, visto que elas “tem o poder de normatizar e definir suas bases sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas” (Dantas, Sousa & Conceição, 2021, p. 329). Por conta disso, torna-se de fundamental importância uma formação docente que saiba nocionar o currículo, pois ele é uma pauta de extrema relevância presente nas discussões no âmbito das políticas e opções de formação (Macedo, 2013).

O currículo fundamenta todo o processo educacional classificando seus assuntos, intervindo no entendimento e percepção dos homens, no seu conhecimento, na instituição escolar, isto é, ele envolve todo o processo educacional. Todavia, existe no contexto curricular uma ação da natureza do conhecimento epistemológico que pode conformar o processo do ensino, e, por conta disso, é importante ter uma percepção da forma como o currículo é proposto, visto que ele tem o poder de conformar os protagonistas da ação educativa, conforme apontado por Arroyo (2007), ao afirmar que o currículo “conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível, condiciona até o direito ao trabalho”(p. 22).

Os autores Abreu e Alcoforado (2021) ainda concluem sobre o currículo da EJA que:

O currículo é um campo estratégico na Educação, porque ele pode limitar as demandas de progressão, escolha e definição dos conhecimentos e, portanto, oprimir os sujeitos do processo educativo. Mas, também, pode promover oportunidades de emancipação e empoderamento quando é constituído de conhecimentos significativos e importantes para os sujeitos da EJA. (p. 468)

Desse modo, depreende-se da visão dos autores que o currículo também pode se movimentar em prol de práticas hegemônicas, em outras palavras, ele não é neutro e nem tão pouco ingênuo, visto que ele estabelece ligações com a aprendizagem, gerando nos sujeitos suas perspectivas e visões de mundo, pois “o currículo não é um artefato técnico, um instrumento operacional ou um referencial isento e parcial, como a própria educação não o é” (Dantas, Sousa & Conceição, 2021, p. 327). O autor Paulo Freire (2011) fala um pouco sobre a não neutralidade curricular:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação (Freire, 2011, p. 40).

Assim, compreende-se que o currículo da Educação de Jovens e Adultos exige que ele disponha de conhecimentos que prescrevam não só os saberes comuns e universais, mas que valorizem e defendam no ensino os pontos de vistas singulares e particulares desses sujeitos coletivos que são os trabalhadores estudantes da EJA. Isto é, o ensino deve abranger as individualidades dos estudantes dessa modalidade de ensino, trazendo suas heterogeneidades, gostos e interesses desses sujeitos sociais coletivos, considerando inclusive a realidade social e histórica vivenciada por eles.

A valorização da concepção de formação humana é um instrumento indispensável para que os discentes da modalidade se insiram no mundo por meio de uma educação que os liberte da condição de oprimidos. Conforme ressaltado por Saviani “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2006, p. 55).

O currículo na Educação de Jovens e Adultos deve ir além dos saberes historicamente construídos pelo homem, isto é, ele deve especialmente considerar suas origens, competências, conhecimentos, seus planos e propósitos, estabelecendo ligações com o

trabalho. Entende-se que o currículo precisa ser significativo para que a aprendizagem também seja significativa e faça sentido na vida desses estudantes.

1.6 A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DE CURSO DO PROEJA/GAMA

A Lei n.º 9.394/96, Brasil, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 39, ressalta sobre a relevância da Educação Profissional ser integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, devendo ser engajada com o processo de construção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assegurando a todos os sujeitos sociais do PROEJA uma formação integral de qualidade, capaz de habilitá-los profissionalmente juntamente com o Ensino Médio.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) instituiu o Curso Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA por meio do ato autorizativo da Resolução de n.º 027 -2013/CS-IFB, todavia no ano de 2016 o coletivo institucional reuniu-se para propor uma reformulação no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em vigor.

Esse PPC é o documento que norteará toda a organização curricular do curso e seus princípios incorporam-se com a missão, objetivos educacionais e institucionais definidos pelo IFB. Assim, sua reconstrução foi fruto de uma construção coletiva, sendo considerado a expressão coletiva do que foi discutido democraticamente com a comunidade escolar.

O PPC do PROEJA apresenta uma proposta da organização curricular integrada que possibilita a superação do modelo pedagógico tradicional rígido dividido por disciplinas. Sales (2020) fala que esse desenho curricular do curso “potencializa a formação profissional do estudante, que frequentemente desenvolve uma aprendizagem descontextualizada e distante do mundo experiencial dele” (p. 181).

O documento propõe incorporar os sujeitos sociais coletivos do PROEJA na centralidade curricular, dando voz e lugar aos Jovens e Adultos que foram excluídos de dentro das escolas, apresentando um ensino integrado, significativo e contextualizado com a sua realidade. A efetivação dessa proposta curricular não é algo fácil de ser instituída, em virtude de a integração curricular ser um processo contínuo e coletivo que requer envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, e o papel político, estratégico e articulador da Coordenação Pedagógica, em conjunto com a Gestão, acaba sendo um grande promotor e viabilizador do trabalho pedagógico coletivo institucional.

1.6.1 Embasamento legal do curso

A organização curricular do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Administração, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), considera os princípios do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, que se baseia em diversas normas, conforme expresso em seu PPC (p. 26): Lei 9.394/1996, Lei 1.048/2000, Lei 10.098/2000, Lei 10.172/01, Lei 11.892/2008, Lei 12.711/2012, Decreto 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996, Decreto 5.840/06, Parecer CNE/CEB 11/2000, Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 sobre a aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio; Parecer CNE/CEB n.º 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Parecer CNE/CEB n.º 20/2005, que trata da inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto n.º 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB 07/2010, cujos assuntos são as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dentre outras normas que estão arroladas no referido PCC do curso.

1.6.2 Princípios norteadores do curso

A organização curricular do curso foi construída respeitando as determinações e diretrizes legais do Documento Base do PROEJA, da Lei N.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e das demais regulamentações que norteiam a integração curricular na Educação Profissional nessa modalidade de ensino, conforme apontado acima.

Dentre tantas normas regulamentadoras do PROEJA, duas se destacam, que são o Decreto n.º 5.840/06, que engendrou na esfera federal o PROEJA, incluindo a formação inicial e continuada dos sujeitos sociais do PROEJA, e o Decreto 5.154/04, que trata da educação profissional técnica de nível médio.

A oferta de um Ensino Médio Integrado de qualidade é relevante, pois ela está comprometida com a formação de sujeitos sociais autônomos que sejam “protagonistas de sua cidadania, tecnicamente capazes de responder às exigências do mundo do trabalho e aptos a seguir os estudos” (p. 28). Sua organização curricular defende três princípios: “o Trabalho como princípio educativo, a Integração através de projetos e o Conhecimento trabalhado de forma integral” (PPC, p. 29):

O trabalho como princípio educativo: O contexto contemporâneo da sociedade tem aumentado significativamente os desafios que implicam na articulação com o mundo

do trabalho. A reorganização produtiva provocou uma série de mudanças significativas no mundo do trabalho, tais como perdas dos direitos sociais, ameaça aos trabalhadores com o desemprego, automação da produção e dos serviços e novos paradigmas de gestão, configurados pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado etc. – contribuindo com a necessidade da educação continuada durante toda a vida. Portanto, o projeto de educação de jovens e adultos deve atender aos sujeitos sociais e cidadãos trabalhadores e reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo (Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005, p. 50).

2. Integração através de projetos: O Projeto Integrador se origina dos eixos integradores do curso e obedece a uma sequência de etapas definidas pelo corpo docente. O Projeto Integrador parte de uma situação problema voltado para a realidade local e regional, potencialmente factível de ser vivenciada de forma contextualizada para a simulação/ressignificação e construção nos ambientes da instituição e, sempre que possível, articulada ao mundo do trabalho. As etapas básicas para o desenvolvimento do projeto são: planejamento, execução e avaliação.

3. Conhecimento trabalhado de forma integral: A Educação Profissional tem seu foco nos conhecimentos tecnológicos, seu ensino é orientado predominantemente para a atividade de trabalho. No processo de ensino-aprendizagem devem-se considerar as diversas dimensões da vida dos estudantes e suas práticas sociais promovendo transformação do sujeito crítico. A habilidade de integrar, diz respeito a um conjunto de ações e não a uma disciplina única e nem a um conteúdo determinado. Por isso, é fundamental a seleção de conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências dos sujeitos, reafirmando suas histórias como protagonistas da cultura (PPC, 2016, p.29).

E, para garantir a concretização da “integração o desenho curricular do curso, apresenta mecanismos de integração que reforçam a necessidade de articulação entre as duas formações, apresentando os seguintes elementos estruturantes: Eixo transversal do curso, Eixo Integrador, Projeto Integrador, Atividades Interdisciplinares, Eventos Integradores” (PPC, p. 29), esses são apontados como sendo os elementos estruturantes da integração, conforme mostra a tabela abaixo:

Quadro 2: Elementos Estruturantes de Integração

PERFIL PROFISSIONAL: Historicidade e contexto atual
OBJETIVO GERAL DO CURSO: deve contemplar a formação humana politécnica numa perspectiva emancipatória.
EIXO ESTRUTURANTE OU TRANSVERSAL DO CURSO: relaciona o objetivo geral como propósito da formação.
EIXO INTEGRADOR: na proposição de saberes, quer sejam organizados por temáticas, eixos conceituais, e/ou situações-problemas-desafios, os quais viabilizem a integração horizontal.
PROJETO INTEGRADOR: pode se constituir como um espaço de articulação para o desenvolvimento, acompanhamento das atividades/pesquisas que serão realizadas com vistas a solucionar a situação-problema-desafio. Ele visa problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articulando a interdisciplinaridade rumo à transdisciplinaridade. Ele deve ser construído pelos discentes, privilegiando as etapas de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação, sendo acompanhado e avaliado durante todo o período escolar.
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: podem ser desenvolvidas para promover de forma pontual o estudo e pesquisa direcionados a alguns saberes que se relacionam com o projeto integrador ou dimensões articuladoras de ciência, tecnologia, cultura.
EVENTOS INTEGRADORES: são eventos que objetivam proporcionar a culminância da pesquisa e produtos do período letivo. Exemplos: feiras, circuitos, semana de integração etc.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2016)

O PPC do PROEJA foi desenvolvido apresentando um desenho curricular que visa à concretização dessa integração curricular nas duas formações, apresentando uma formação humana politécnica emancipatória. Para isso, utilizou-se de elementos estruturantes da integração que são ofertados ao longo do curso através de cinco Eixos Integradores. Cada um apresenta um itinerário formativo diferente, organizado por diferentes temáticas em cinco módulos que correspondem a cada período do curso.

Logo, cada módulo terá uma disciplina chamada de Projeto Integrador, apresentando um itinerário formativo distinto em cada semestre, que terá como principal função construir com os demais docentes um espaço de articulação, integração e desenvolvimento para a “situação-problema-desafio” que cada módulo apresenta.

Esse projeto integrador é criado pelos alunos no início do curso e será desenvolvido ao longo da formação, problematizando diversos assuntos correlatos ao curso, contextualizando um ambiente real de trabalho, de forma a articular a interdisciplinaridade rumo à transdisciplinaridade, devendo ser apresentado um trabalho ao final de cada semestre nos eventos integradores (PPC, 2016).

Quadro 3: Elementos Estruturantes do Curso

EIXO TRANSVERSAL INTEGRADOR: Administração, cidadania e mundo do trabalho				
Objetivo geral do curso: Desenvolver uma formação baseada nos processos administrativos e na cidadania, que contribua com a emancipação e a inserção do estudante no mundo do trabalho.				
MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
Eixo Integrador: Organização e sistemas	Eixo Integrador: Seleção e ambiente do trabalho	Eixo Integrador: Criatividade e marketing	Eixo Integrador: Sustentabilidade e suprimentos	Eixo Integrador: Educação financeira
<p>Projeto Integrador: Como são as empresas?</p> <p>Atividades: voltadas para sistemas de produção no geral (público e privado), as organizações governamentais, empresariais e do terceiro setor e suas áreas funcionais como subsistemas; o papel da administração e o processo administrativo. As habilidades a serem trabalhadas são focadas, principalmente, na identificação, categorização.</p>	<p>Projeto Integrador: Como contratar e manter pessoas nas empresas?</p> <p>Atividades: voltadas, especialmente, ao recrutamento, seleção, integração, manutenção e desligamento dos trabalhadores nas organizações, bem como ao desenvolvimento pessoal e interpessoal no mundo do trabalho.</p>	<p>Projeto Integrador: Como fazer a ligação entre o produto e o cliente / consumidor?</p> <p>Atividades: que estabelecem e mantêm a ligação entre a organização e seus clientes ou consumidores como, por exemplo: pesquisa de marketing, estratégia de relacionamento com o cliente e canais de distribuição e atividades inerentes à definição do composto mercadológico (produto, preço, promoção, venda e distribuição).</p>	<p>Projeto Integrador: Como escolher os fornecedores?</p> <p>Atividades: relacionadas, entre outras, à ligação entre a organização e sua cadeia de suprimentos; identificação de ações operacionais que promovam a sustentabilidade; e operações de estoques e armazenagem.</p>	<p>Projeto Integrador: Como administrar as finanças?</p> <p>Atividades: voltadas, principalmente, para planejamento financeiro; utilização eficaz de recursos financeiros; identificação, classificação e discriminação de receitas e gastos; e descrição, melhoria e análise de processos.</p>
Classificação conceitual, discriminação e descrição de sistemas no geral.				

Evento integrador: apresentação oral do trabalho do semestre.	Evento integrador: Identificação de práticas de recrutamento, seleção, integração e manutenção de pessoas nas empresas.	Evento integrador: Seleção/proposição de produto para elaborar análise interna e externa; realizar campanha do produto.	Evento integrador: Seleção de fornecedores, análise do impacto ambiental e processo de compra do produto escolhido no semestre anterior.	Evento integrador: Análise de um departamento financeiro e de processos financeiros.
--	--	--	---	---

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2016)

O quadro acima foi extraído do PPC do Curso e evidencia os elementos estruturantes do curso. Nele constam de forma sintética o que está previsto em cada módulo, assim como os eixos integradores organizados por temáticas que viabilizam a integração horizontal, seguidos dos projetos integradores com as respectivas atividades que devem ser desenvolvidas por semestre e, por último, o evento integrador, que marca a culminância do fim do período letivo de cada módulo.

1.6.3 Itinerário formativo do curso

O itinerário formativo do curso segue as diretrizes do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, documento que instituiu o PROEJA em âmbito nacional; da Resolução 35/2020 - RIFB/IFB, que modifica o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio no IFB; e da Resolução CNE/CEB N.º 6, de 20 de setembro de 2012, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio na modalidade EJA deve ter uma carga horária de no mínimo 2.400 horas, garantindo ao Ensino Médio de forma cumulativa o mínimo de 1.200 horas e também o mínimo de 800, 1.000 e 1.200 horas para a formação profissional técnica de nível médio, em conformidade com os critérios de cada curso, consoante também às determinações da Resolução n.º 1, de 5 de Dezembro de 2014, documento que altera e fixa algumas normas sobre a organização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

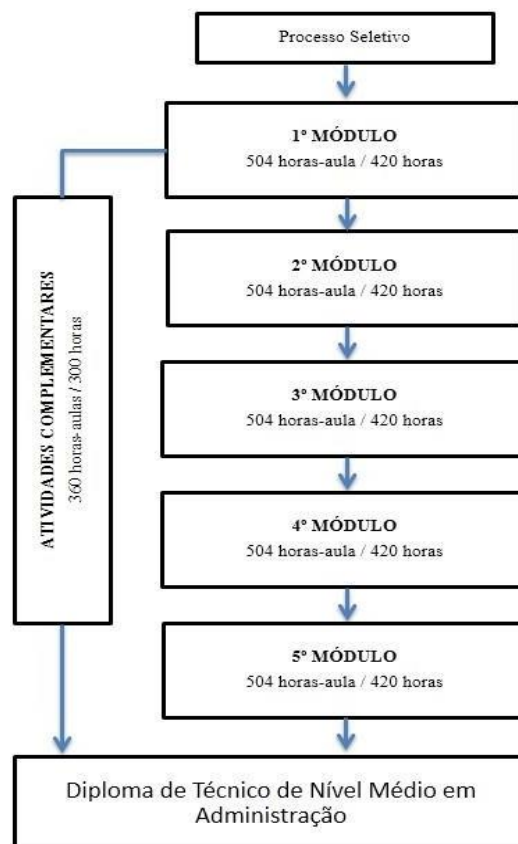
O curso do PROEJA tem duração de 5 semestres, isto é, cinco módulos com um total de 2.400 horas, e, após esse período, cumprindo os componentes curriculares e a carga horária prevista, o estudante estará habilitado como Técnico em Administração.

A construção do itinerário formativo do curso considera a ideia de escola unitária que se compromete com a formação integral discente que defende o trabalho como um princípio educativo unindo ciência, tecnologia e a cultura na superação de uma educação dual entre a educação geral e profissional. Por conta disso, a organização estratégica desse itinerário

formativo mostra-se essencial, visto que ele organiza os campos de conhecimento de forma horizontalizada. O intuito é que a elaboração das atividades do currículo desenvolva construções intelectuais mais complexas no discente, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que favoreçam sua inserção no mundo do trabalho, pois a partir do terceiro semestre os estudantes já estão habilitados a atuar como Auxiliar ou Assistente Administrativo.

A título de conhecimento, segue abaixo o Fluxograma do curso extraído do PPC (2016).

Figura 1: Fluxograma do itinerário formativo



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2016)

O Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 33) afirma que o itinerário formativo do curso organiza os ramos da aprendizagem horizontalmente de forma estratégica, tudo voltado para uma formação integral do discente que já está habilitado, a partir do terceiro semestre, a trabalhar como “Auxiliar ou Assistente Administrativo”. No curso serão explorados os seguintes eixos de formação nos módulos:

1º. Organização e Sistemas: o primeiro módulo abordará sistemas de produção no geral (público e privado) as organizações governamentais, empresariais e do terceiro setor e suas áreas funcionais como subsistemas; o papel da administração e o processo administrativo. As habilidades a serem trabalhadas estão focadas, principalmente, na identificação, categorização, classificação, conceituação, discriminação e descrição de sistemas no geral.

2º. Gestão de Pessoas: as atividades a serem trabalhadas neste módulo estão voltadas, especialmente, ao recrutamento, seleção, integração, manutenção e desligamento dos trabalhadores nas organizações, bem como ao desenvolvimento pessoal e interpessoal no mundo do trabalho.

3º. Marketing e Criatividade: o foco do módulo serão as atividades que estabelecem e mantêm a ligação entre a organização e seus clientes ou consumidores como, por exemplo: pesquisa de marketing, estratégia de relacionamento com o cliente e canais de distribuição e atividades inerentes à definição do composto mercadológico (produto, preço, promoção, venda e distribuição).

4º. Sustentabilidade e Suprimentos: o módulo abordará atividades relacionadas, entre outras, à ligação entre a organização e sua cadeia de suprimentos; identificação de ações operacionais que promovam a sustentabilidade; e operações de estoques e armazenagem.

5º. Educação Financeira: esse módulo contemplará, principalmente, atividades

de: planejamento financeiro, utilização eficaz de recursos financeiros, identificação, classificação e discriminação de receitas e gastos, descrição, melhoria e análise de processos. (PPC, 2016, p. 33)

1.6.4 O Projeto Integrador

O Projeto Integrador (PI) é uma estratégia pedagógica desenvolvida interdisciplinarmente em diversas fases, sendo considerada um importante eixo que articula os diversos componentes curriculares de cada módulo, buscando a integração curricular. Todavia, para sua execução, torna-se necessária uma grande participação e envolvimento de todos os sujeitos que participam desse projeto integrador (PPC, 2016). A autora Sales (2020) evidencia ainda sobre o assunto que:

O Projeto Integrador sinaliza para a construção de competências pelo aluno a partir da realização conjunta do trabalho em equipe, da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente e discente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos interdisciplinares nos semestres letivos que compõem o curso. O Projeto Integrador associado ao percurso formativo do curso, articulado ao eixo integrador e dialogando com os conteúdos das disciplinas, permite a compreensão pelos educandos do processo produtivo da sua área profissional na sua totalidade, a partir das etapas semestrais. (p. 302)

Observa-se que o PI estimula a integração alcançada na realização prática do projeto, sendo que ele estimula também a transversalidade entre os conteúdos por meio de cada eixo integrador curricular, que busca criar uma área de interação entre as matérias, viabilizando uma aprendizagem de forma articulada no módulo. Desse modo, percebe-se o PI como um importante instrumento de integralização que, se for aliado a uma matriz curricular devidamente estruturada, viabilizará a transdisciplinaridade curricular, levando o estudante a um entendimento mais satisfatório dos assuntos tratados em cada módulo.

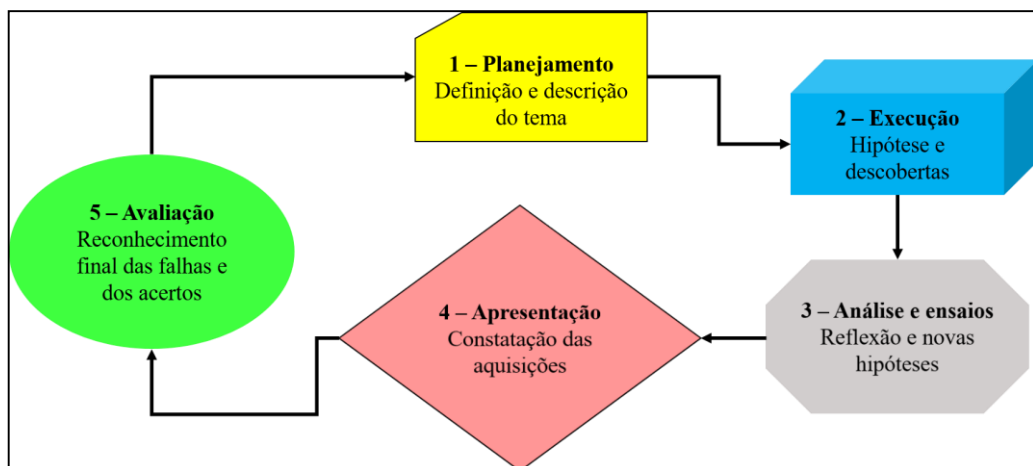
O PI tem como objetivo proporcionar aos discentes uma prática exercitada por meio das matérias direcionadas a uma ação específica: “as relações teóricas das disciplinas ocorrerão através de uma atividade prática aplicada, sob a orientação dos docentes” (PPC, 2016, p. 100). O PI atua dinamizando e articulando os assuntos tratados no curso, lembrando que a

investigação e escolha da situação problema do Eixo Integrador acontece sempre no começo do curso mediante debate entre os professores que atuam no módulo.

O PPC (2016, p. 103) salienta que o Eixo Integrador estabelece o cruzamento, a junção entre os diferentes campos do conhecimento que são apresentados no módulo, auxiliando na compreensão e entendimento de forma articulada no campo interacional dos assuntos tratados no período.

O Projeto Integrador simula situações com os discentes que possivelmente serão praticadas em uma empresa, estruturando, de forma transversal e estratégica, as habilidades que os discentes precisarão desenvolver na realização do PI. Logo abaixo será apresentada uma figura que está presente no PPC do PROEJA, detalhando os passos que compõem a instituição do PI:

Figura 2: Fluxograma de implantação e avaliação do Projeto Integrador



Fonte: Santos e Barra (2012)

O Ensino Médio integrado à modalidade PROEJA ultrapassa a divisão “entre conteúdos e competências”, conforme exposto no PPC:

dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências. Em contrapartida, o sentido das competências, por suavidade, é delimitado pela utilidade que os conhecimentos têm na realização de ações práticas. Portanto, o PI foi planejado de forma a assumir essa integralidade necessária.

(PPC, 2016, p. 104)

O PI utilizará como instrumento avaliativo a realização dos Eventos Integradores (EI), eventos presentes nos cinco Módulos, que serão o instante em que todos os projetos serão exibidos pelos estudantes. Os EI foram planejados buscando desenvolver nos estudantes do PROEJA um desenvolvimento gradativo dos conhecimentos necessários que os qualifique profissionalmente garantindo também o reconhecimento do ensino médio. O Projeto Pedagógico do Curso ainda dispõe o seguinte sobre as Práticas do Projeto Integrador:

As Práticas do Projeto Integrador (PPI) são atividades desenvolvidas para operacionalizar os Projetos Integradores, visando apreender o sentido e significado dos conteúdos gerais e específicos e reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente que se constituem, para o estudante trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do mundo real, as PPI deverão assumir uma configuração em que englobe o maior número de Componentes Curriculares possível. As PPI deverão ser desenvolvidas considerando o aspecto da indissolubilidade do conhecimento nas resoluções das problemáticas cotidianas do mundo do trabalho; o caráter humanista e generalista proporcionado pelo ensino médio; os saberes específicos desenvolvidos pela formação profissional e, finalmente, a diplomação em técnico em administração. (PPP, 2016, p.104)

O PI será executado por meio de projetos que poderão ser implementados na escola, “comunidade e/ou locais de trabalho”, buscando integrar os conhecimentos teóricos à realidade, apoiando-se em concepções interdisciplinares, buscando inclusive o desenvolvimento de uma visão de negócios nos estudantes, estimulando neles o espírito empreendedor e o desenvolvimento “de projetos de extensão ou projetos didáticos integradores”.

As atividades pedagógicas realizadas nesses projetos precisam estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, estimulando a criatividade do estudante. Elas ainda podem ser praticadas “como pesquisas de campo, levantamento de problemas, elaboração de projetos de intervenção na realidade social entre outros”, conforme indicado no PPC (2016, p. 105).

Existem três componentes formativos que compõem o exercício da ação do Projeto Integrador. O primeiro elemento é a relevância da “práxis política-educativa”, que estimula

práticas promotoras do entendimento do mundo e do desempenho profissional do discente, desde o primeiro semestre do curso, promovendo um aperfeiçoamento dos ensinamentos previstos no seu percurso formativo.

O segundo elemento é a relevância do “trabalho coletivo” desenvolvido no decorrer o curso pelos discentes. E o terceiro é a compreensão do discente sobre a “visão totalitária” que permeia a construção do curso (Sales, 2020, p. 302).

Desse modo, percebe-se que as atividades a serem desenvolvidas no Projeto Integrador do PROEJA requerem da gestão pedagógica a realização de diversas ações estratégicas em diferentes momentos, isto é, carecem de muito planejamento estratégico em diferentes momentos do curso. Requerendo para o seu andamento muita participação coletiva, os autores Cambraia e Zanon (2018) afirmam: “como cada semestre tem diferentes temáticas, cada turma demanda um processo de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, que deve ser adaptado a cada realidade” (p. 24).

A autora Sales (2020) faz um detalhamento desse planejamento semestral do Projeto Integrador, conforme expresso abaixo:

Quadro 4: Planejamento Semestral do Projeto Integrador

PLANEJAMENTO SEMESTRAL do Projeto Integrador		
N.º	AÇÃO	PERÍODO
1	Realização do planejamento semestral do PI – com base nas propostas dos estudantes	Início do semestre
2	Levantamento do perfil dos estudantes	Início do semestre
3	Definição da situação problema, cronograma e avaliação do Projeto Integrador	Início do semestre
4	Apresentação do planejamento da disciplina após as deliberações coletivas	Início do semestre
5	Realizar a autoavaliação dos estudantes do Projeto Integrador	Abril/outubro
6	Avaliação da disciplina de PI: <i>como estamos avançando? Vamos alcançar os objetivos?</i>	Final do semestre
7	Apresentação dos Projetos por turma	Final do semestre
8	Avaliação final do semestre: estudante/grupo/disciplina	Final do semestre
9	Conselho de classe final: balanço do semestre: abrir espaço para o representante de turma apresentar a avaliação da turma.	Final do semestre
10	Realização do planejamento semestral do Projeto Integrador – colher propostas dos estudantes	Final do semestre

Fonte: Sales (2020, p.305)

Mesmo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do PROEJA apresentando um desenho curricular com um conjunto de procedimentos e mecanismos que viabilizam a integração entre a Educação Básica (Ensino Médio) e a Educação Profissional, assim como um itinerário formativo que considera as características individuais dos alunos do PROEJA, as circunstâncias em que vivem e trabalham, suas motivações e valorização do seu conhecimento prévio, identificam-se na prática dificuldades na concretização dessa integração, apresentando a premência de se fortalecer tais práticas integradoras.

Hoje no Campus as reuniões de Planejamento Coletivo do PROEJA são realizadas a cada 15 dias. O Planejamento do Projeto Integrador está acontecendo nas reuniões de planejamento coletivo com a finalidade de integrar os conteúdos de cada módulo numa atividade prática que direcione as ações do PROEJA em Administração.

Neste momento, o Coordenador Pedagógico identifica como dificuldades e obstáculos a falta de abertura dos docentes para serem auxiliados. Um outro entrave na realização do seu trabalho é a dificuldade de contactar alguns alunos por telefone, pois os dados cadastrais dos discentes muitas vezes estão desatualizados e muitos nem possuem internet, inviabilizando o contato via e-mail. Considerando o cenário mundial pandêmico, um outro obstáculo é a falta de condições de realização de atividades presenciais.

Através de um aplicativo de conversa, foi realizado informalmente um diálogo com o Coordenador do Curso do PROEJA com o propósito de evidenciar sua visão sobre a integração no curso e sobre o papel que vem sendo desempenhado pela atual Coordenação Pedagógica (CDPD). O coordenador do curso entende que no exercício prático do currículo integrado os componentes curriculares, as disciplinas, precisam estar todas em comunicação, visto que todas as disciplinas concorrem para o objetivo principal do módulo, que é o eixo integrador, sendo esse o alvo.

Para ele, o planejamento do projeto integrador está ocorrendo, iniciando-se sempre no início do semestre. Lá o professor coordenador conversa com os professores do módulo e juntos chegam a um ponto em comum, ou ele vem com uma ideia básica e discute com os demais docentes, preenchendo as lacunas de ideias. De acordo com o coordenador do curso, a CDPD participa da reunião geral, em que verifica como está o andamento do projeto integrador. Caso o professor coordenador necessite de auxílio ou algum docente, eles entram em contato com a CDPD.

1.6.5 Planejamentos coletivos

Hoje no Campus as reuniões de Planejamento Coletivo do PROEJA são realizadas a cada 15 dias. O Planejamento do Projeto Integrador está acontecendo nas reuniões de planejamento

coletivo com a finalidade de integrar os conteúdos de cada módulo numa atividade prática que direcione as ações do PROEJA em Administração.

Neste momento, o Coordenador Pedagógico identifica como dificuldades e obstáculos a falta de abertura dos docentes para serem auxiliados. Um outro entrave na realização do seu trabalho é a dificuldade de contactar alguns alunos por telefone, pois os dados cadastrais dos discentes muitas vezes estão desatualizados e muitos nem possuem internet, inviabilizando o contato via e-mail. Considerando o cenário mundial pandêmico, um outro obstáculo é a falta de condições de realização de atividades presenciais.

Através de um aplicativo de conversa, foi realizado informalmente um diálogo com o Coordenador do Curso do PROEJA com o propósito de evidenciar sua visão sobre a integração no curso e sobre o papel que vem sendo desempenhado pela atual Coordenação Pedagógica (CDPD). O coordenador do curso entende que, no exercício prático do currículo integrado, os componentes curriculares, as disciplinas, precisam estar todas em comunicação, visto que todas as disciplinas concorrem para o objetivo principal do módulo, que é o eixo integrador, sendo esse o alvo.

Para ele, o planejamento do projeto integrador está ocorrendo, iniciando-se sempre no início do semestre. Lá o professor coordenador conversa com os professores do módulo e juntos chegam a um ponto em comum, ou ele vem com uma ideia básica e discute com os demais docentes, preenchendo as lacunas de ideias. De acordo com o coordenador do curso, a CDPD participa da reunião geral, em que verifica como está o andamento do projeto integrador, todavia nem sempre ela participa de todas as reuniões. Caso o professor coordenador necessite de auxílio ou algum docente, eles entram em contato com a CDPD.

II. METODOLOGIA

A palavra Método tem sua origem da palavra grega métodos, gerada por duas palavras metá que significa no meio de; através, entre, acrescida de odós, que tem como significado “caminho”. Além disso, pode-se dizer que Método significa ao longo do caminho, ou seja, “forma de proceder ao longo de um caminho” (Trujillo Ferrari, 1982, p. 19).

De acordo com o dicionário brasileiro de língua portuguesa Michaelis, a palavra metodologia tem como significado um “conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa”. Logo, entende-se que a finalidade de uma pesquisa é conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo, por este motivo ela sempre se inicia com uma pergunta estimulante, questionando fatos e fenômenos dessa realidade.

Na abordagem qualitativa a pesquisa de natureza histórico social tem como característica o estudo em um ambiente natural, que é a fonte dos dados do pesquisador, aplicando instrumentos de coleta de dados, além da observação. Segundo Triviños (2009), a pesquisa qualitativa levanta os dados a partir da observação do processo, buscando os dados mais relevantes para compreender e solucionar o problema de pesquisa. A pesquisa de caráter histórico social não busca compreender os significados de forma superficial. Ela busca principalmente compreender a raiz dos seus temas e evidências para propor uma intervenção, mudança ou transformação do problema.

Por conta disso, explorando os estudos dos autores Ludke e André (1986), identificou-se que a pesquisa em educação revela que: “[...] um dos desafios lançados à pesquisa educacional é o de tentar compreender o fenômeno educacional dentro de uma realidade dinâmica e complexa” (p. 15).

Já quanto à abordagem qualitativa, os autores Bogdan e Biklen (1982), afirmam que a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características: “[...] envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com o pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em Zbusca entender como a realidade é compreendida pelos sujeitos quando ocorre um fenômeno na sua realidade natural.

2.1 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, de acordo com Ludke e André (1986), “deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, sendo sempre

bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo (p. 17).

Como uma nova tendência na pesquisa educacional, o estudo de caso na pesquisa qualitativa livro é um dos mais relevantes. Segundo Triviños (2013), o “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (p. 133). É importante também destacar a complexidade deste estudo de caso; pois, conforme a pesquisa vai se expandindo, a complexidade surge em função do aprofundamento do processo da investigação. Dessa forma, a partir do estudo da relação existente da Coordenação Pedagógica com a integração curricular, encontramos variadas concepções e contradições no processo, que nos fizeram buscar ampliar a base teórica e documental para fundamentar nossas conclusões.

Em vista disso, é importante evidenciar que o objeto desse estudo de caso é o currículo Integrado do Curso Técnico em Administração Integrado ao PROEJA e o problema da pesquisa é a análise da promoção da integração curricular expressa no Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília.

2.2 LOCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS DO ESTUDO

Essa pesquisa está sendo realizada em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília (IFB). A abordagem escolhida será a qualitativa, pois é uma pesquisa de natureza aplicada, utilizando como estratégia de investigação o estudo de caso.

Foram entrevistados três grupos de protagonistas que atuam no curso: os docentes que lecionam no PROEJA, a Coordenação Pedagógica e a coordenação do Curso Técnico em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Esses protagonistas da pesquisa serão abordados através de uma entrevista semiestruturada que será acompanhada por um guia com pontos em comum a todos os entrevistados e que será realizada via Zoom, tendo em vista as exigências de distanciamento social devido à COVID-19.

O critério utilizado para escolher os servidores protagonistas da pesquisa pautaram-se nos critérios de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, logo, foram entrevistados 03 (três) docentes das disciplinas propedêuticas e 04 (quatro) das disciplinas específicas, também conhecidas como área técnica do curso, sendo portanto uma amostra não probabilística escolhida aleatoriamente por conveniência entre os docentes do PROEJA. O

outro setor foi o Coordenador Pedagógico do Campus e o Coordenador de Curso do PROEJA, totalizando uma população amostral de 09 (nove) sujeitos protagonistas do PROEJA.

A análise diagnóstica dos dados procura perceber as causas geradoras do problema, buscando entender e interpretar os dados coletados nas entrevistas, viabilizando desse modo a interpretação das principais características dos dados coletados na entrevista.

Assim, espera-se que essa pesquisa identifique e faça um mapeamento dos principais entraves que dificultam a prática da integração curricular no PROEJA, considerando o papel estratégico da Coordenação Pedagógica como grande articuladora e mediadora do trabalho pedagógico escolar, identificando e refletindo, através desse estudo de caso, sobre as principais dificuldades, limites e possibilidades de atuação na sua práxis cotidiana da Coordenação Pedagógica, considerando todas as forças que se materializam na integração. Desse modo, o caso do meu estudo é o currículo integrado do curso técnico em administração do PROEJA.

Nossa hipótese é que a Coordenação Pedagógica exerce um papel relevante e estratégico em todo o trabalho político-pedagógico institucional, atuando como uma grande mediadora e parceira da práxis docente no PROEJA. Por esse motivo, uma Coordenação Pedagógica organizada mostra-se de fundamental importância no currículo integrado considerando todo o movimento prático da integração e de sua importância na educação emancipadora dos trabalhadores-estudantes do PROEJA, visando uma educação inclusiva, emancipatória e de qualidade para todos.

Para a efetivação desse trabalho, a Coordenação Pedagógica (CDPD) e a Gestão, isto é, todos os protagonistas do PROEJA, precisam estar articulados para a promoção do trabalho pedagógico coletivo.

Desse modo, a CDPD, ao integrar a gestão pedagógica no Campus, em conjunto com a Coordenação do Curso, possui a corresponsabilidade de buscar permanentemente a articulação entre a formação geral e a específica. Sobre isso, a autora Sales (2020) complementa que “cabe a ela a permanente articulação entre os dois núcleos de formação – geral e específico – no sentido de planejar o projeto integrador, acompanhar e avaliar todo o percurso, bem como os demais mecanismos de integração” (p. 40).

Assim, torna-se imperioso que se identifiquem as barreiras e dificuldades que podem condicionar essa integração no Campus. Por conta disso, alguns questionamentos precisam ser feitos, como, por exemplo: Quais são as atribuições do Coordenador de Curso e da Coordenação Pedagógica? As reuniões de planejamento coletivo acontecem de forma sistemática? O planejamento do PI (Projeto Integrador) está ocorrendo? Com qual a frequência e finalidades? Quais são as estratégias utilizadas pela Coordenação Pedagógica

(CDPD) atualmente? Quais as dificuldades e obstáculos apontados pelos protagonistas do curso?

Vale ressaltar que os objetivos apresentados nesta pesquisa buscam possibilidades de obtenção de resultados na identificação e mapeamento de possíveis entraves na integração e do papel da Coordenação Pedagógica na articulação do movimento prático do currículo integrado do PROEJA em Administração, identificando as forças práticas mobilizadoras para o exercício do desenho curricular integrado.

Uma CDPD organizada e estratégica mostra-se de fundamental importância na escola considerando todo o movimento prático da integração e de sua importância na educação emancipadora dos trabalhadores-estudantes. Logo, por meio do estudo de caso sobre a temática, procura-se identificar e refletir sobre alguns dos desafios, limites e possibilidades que os coordenadores pedagógicos vivenciam no ambiente escolar na práxis cotidiana, considerando todas as forças práticas que se materializam na integração.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma entidade autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2023, p. 30) é “Oferecer ensino, pesquisa e extensão da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”.

Alguns dos valores defendidos pela instituição são a oferta de um ensino público gratuito e de qualidade, promovendo a inclusão, primando pelo respeito à diversidade e à dignidade humana, visando uma formação crítica, emancipatória e cidadã.

O ato autorizativo que instituiu o funcionamento do referido Campus em uma das regiões administrativas do Distrito federal é a Portaria do MEC n.º1.170 de 21/09/2010. O Campus estudado oferta diversos cursos, dentre eles o Curso Técnico Integrado em Administração na Modalidade PROEJA, que será o foco da nossa pesquisa.

O PROEJA teve sua primeira turma iniciada no ano de 2014, ofertando 40 vagas para alunos com idade superior a 18 anos. No ano de 2016, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do PROEJA passou por uma reformulação no desenho curricular do curso e apresenta uma proposta que viabiliza a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional através de mecanismos integradores inseridos no desenho curricular do curso. No ano de 2021, o PROEJA apresentava um total de 42 alunos, considerando os cinco módulos do curso.

O eixo tecnológico do curso é da área de Gestão e Negócios. O itinerário formativo do curso é dividido em V módulos com uma carga horária de 2.400 horas, na modalidade presencial, sendo realizado no período noturno. A forma de ingresso é o sorteio.

A pesquisadora integra o quadro de servidores do Campus investigado, atuando na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) na parte administrativa de apoio ao aluno. De acordo com Ludke e André (1986), “é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (p. 3). Desse modo, o pesquisador, ao integrar o contexto do ambiente de trabalho pesquisado, acaba enriquecendo o trabalho coletivo institucional.

2.3 COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coletas de dados que serão utilizados para alcançar os objetivos traçados serão análises documentais e entrevistas semiestruturadas com a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e alguns docentes do PROEJA, buscando identificar como tem acontecido esse processo de integração no Curso do PROEJA em Administração, tendo em vista o papel estratégico de todos esses protagonistas na realização do trabalho pedagógico do curso.

2.3.1. A entrevista semiestruturada

A Entrevista semiestruturada é o melhor meio que se tem para o investigador realizar sua coleta de dados. Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de um posicionamento básico, apoiada em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. O autor apresenta a entrevista semiestruturada como uma técnica de coleta de informações. Essa técnica é antecedida por várias fases prévias, como, por exemplo, caso a entrevista seja realizada em uma organização escolar, o pesquisador deve solicitar a autorização prévia do diretor geral da instituição para poder iniciar a pesquisa no local e só depois dessa autorização poderá realizar as entrevistas. O entrevistador deve também consultar quais sujeitos têm interesse em participar da entrevista.

Triviños (2009) ressalta a importância de o entrevistador deixar claro ao informante qual o propósito da entrevista, isto é, quais são os objetivos da entrevista para que saiba o que se deseja dele e como poderá contribuir com a pesquisa, devendo ser o mais explícito possível. O autor orienta também que a entrevista seja gravada e em seguida transcrita e analisada, devendo sempre ter a aprovação do informante. O escritor defende que, na entrevista semiestruturada, o pesquisador é uma presença consciente e atuante que permite também a relevância do ator. Logo, entende-se que esse instrumento de coleta de dados é a teoria em ação que viabilizará o suporte necessário à visão do entrevistador.

2.3.2 Análise documental

A análise documental na pesquisa qualitativa analisa textos escritos utilizando a técnica de análise categórica temática. Para Bardin (2010) a análise documental pode ser entendida como um agrupamento de ações que visam a análise de conteúdos contidos nos documentos de uma maneira diferente da original com o intuito de favorecer sua consulta e análise a posteriori, facilitando ao observador o acesso e a compreensão das informações. A autora ainda complementa que a análise documental tem como objetivo “a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem,” já a análise de conteúdo busca manipular os conteúdos e expressões das mensagens, evidenciando indicadores “que permitam inferir uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2010, p. 46). Além disso, os autores Ludke e André (1986) ainda acrescentam que o uso de documentos na pesquisa pode ser percebido como uma “técnica exploratória, pois a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos (p. 39)”. Ademais a pesquisa documental visa a extração de informações por meio de técnicas de investigação, de exames e análises, visando informações que propiciem a compreensão da realidade pesquisada.

Na análise documental foram considerados vários documentos como o Plano de Curso do PROEJA, além de legislações e resoluções internas do IFB.

Conforme defendido por Bardin (2021, p. 47) a construção do “banco de dados ou serviço de documentação” favorece o tratamento das informações contidas nos documentos analisados, transformando as informações de forma conveniente para facilitar seu acesso e compreensão. Sendo assim, esses dados documentais foram organizados e analisados em dois subtópicos: 1.4.4, denominado a Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB, detalhando de forma resumida os principais artigos dos seguintes documentos :Resolução n.º 014-2014; Ofício N.º /2008/GAB/ETF/BSB; Nota Técnica N.º 001 – 2015 – PREN/RIFB, de 06 de abril de 2015; Resolução N.º 01/2017/CS – IFB; Resolução N.º 35/2012 – CS/IFB; e o subtópico 1.4.6, intitulado como a Coordenação de Curso na normatização do IFB, em que os principais elementos das informações documentais foram descritos e investigados: Resolução n.º 005 – 2013/CS – IFB, Resolução n.º 06/2015/CS – IFB, Resolução n.º 01/2017 – CS/IFB; Resolução N.º 006 – 2015/CS – IFB. Desse modo, torna-se importante ressaltar que esse processo de análise documental foi fundamental para o embasamento teórico no Capítulo III dessa pesquisa, que faz a análise das entrevistas semiestruturadas.

Logo, na análise documental desses documentos, foram realizadas sínteses dos principais artigos, resumos e indexações que possibilitaram a categorização de palavras-chaves que classificaram as informações dos documentos de forma restritiva, seguindo o critério

analógico reproduzindo de forma condensada as informações dos documentos. A divisão e recortes das informações foram dispostas seguindo o processo sistemático de organização similar ao tratamento das entrevistas analisadas na forma de análise de conteúdo na pesquisa.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A realização da análise e interpretação dos dados coletados através das entrevistas individuais semiestruturadas e da pesquisa documental é realizada por meio do método de análise de conteúdos, conforme defendido por Bardin (2010). A análise de conteúdo defendida por Bardin (2010) é compreendida como um conjunto de técnicas que analisa as comunicações visando obter de forma estratégica, sistemática e objetiva o detalhamento dos conteúdos coletados na pesquisa qualitativa permitindo inferências de conhecimentos dos dados coletados. Desse modo, essa análise utiliza um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam com o objetivo de analisar os conteúdos verbais ou não-verbais de forma sistemática. Essa metodologia de análise de conteúdo perpassa três fases: 1) pré-análise; 2) exploração de material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise é a primeira fase de organização, ela busca sintetizar as ideias iniciais presentes no referencial teórico, estabelecendo indicativos que subsidiam a análise dos dados coletados através da leitura das entrevistas transcritas e dos documentos que se relacionam com o tema. Na primeira fase o pesquisador organiza o material que será utilizado na pesquisa realizando de forma sistemática a leitura flutuante, escolhendo documentos, reformulando objetivos e hipóteses, formulando indicadores que embasarão o preparo de todo o material a ser analisado (Bardin, 2010).

-A segunda fase é a exploração de material, que analisa as categorias formadas anteriormente pelo referencial teórico realizando a confrontação com os dados coletados. Nesse momento, são recortados do texto das entrevistas palavras, frases ou parágrafos, formando as unidades de registro com o intuito de compreender o sentido da fala dos entrevistados. Nessa fase será feita a exploração do material buscando realizar a categorização ou codificação dos dados, classificando e apontando de forma estratégica posteriormente as categorias de análise; além disso, a análise de categoria realiza uma separação e uma posterior reagregação das unidades de registro. Logo, quando termos e palavras se repetem, isso pode ser um procedimento estratégico na codificação que favorece a criação das unidades de registro e na formação das categorias iniciais de análise (Bardin, 2010).

A terceira fase consiste na interpretação e nas inferências presentes nos dados coletados nas entrevistas, analisando de forma crítica e reflexiva, buscando analisar de forma significativa

os resultados de todo o material coletado pelos instrumentos de coleta de dados. Para Bardin (2010) esse é o momento “da operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (p. 41).

A análise de dados tem como objetivo a compreensão crítica do que foi perguntado nas entrevistas semiestruturadas, analisando e interpretando os dados coletados mantendo relação com o referencial teórico. Os dados foram organizados e amparados pela metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2010), todavia é importante frisar que a análise dos dados coletados não utilizou softwares para a análise das entrevistas, isto é, a análise foi realizada de forma mais artesã, manual, utilizando recursos do computador.

No processo de pré-análise organizamos a documentação – projeto pedagógico do curso e legislação cabível, bem como realizamos a transcrição e sistematização em categorias de análise das entrevistas realizadas. Listamos a seguir a legislação e os participantes:

Legislação:

- a. Plano de Curso do PROEJA
- b. Resolução n.º 014-2014, que valida a Política de Assistência Estudantil (PAE)
- c. Nota Técnica N.º 001 – 2015 – PREN/RIFB, de 06 de abril de 2015
- d. Resolução N.º 01/2017/CS – IFB
- e. Resolução N.º 006 – 2015/CS – IFB
- f. Resolução N.º 35/2012 – CS/IFB

Na pré-análise realizou-se uma leitura flutuante as entrevistas semiestruturadas com os protagonistas do curso que atuam no curso do PROEJA. Essa leitura flutuante viabilizou uma organização de ideias de forma sistemática na investigação, possibilitando a consecução das próximas fases e a construção da análise dos dados. Na fase da pré-análise, também foram consideradas três regras básicas na realização das leituras flutuantes, como a regra da exaustividade, que defende que nenhum documento deve ficar de fora; a regra da homogeneidade orienta que os documentos selecionados devem ter uma semelhança com as categorias analisadas; e a regra da pertinência, que determina que os documentos devem ter similitude com os objetivos analisados (Bardin, 2010). Desse modo, nessa fase os documentos adquiridos na investigação por meio da entrevista semiestruturada foram analisados de forma exaustiva e homogênea, agrupando concepções, similitudes e discordâncias na interpretação, considerando sua relevância para a pesquisa.

Na pré-análise foram elaborados indicadores que são elementos de marcação que permitem obter das comunicações seu fundamento basilar. Nela foram realizados recortes de partes do texto formando as unidades de categorias para a análise temática e também das modalidades de codificação para registrar os dados (Bardin, 2010). Assim, cada procedimento utilizado,

dos pontos de vista e da leitura flutuante nas falas dos respondentes, viabilizou a criação dos indicadores temáticos que serão organizados nas demais fases. Desse modo, nessa fase foram escolhidos no texto os pontos essenciais das entrevistas, contemplando os objetivos pesquisados, criando categorias, formando subtemas na codificação do material. O alvo nessa fase foi somente a análise das entrevistas semiestruturadas dos sujeitos pesquisados.

Logo abaixo serão apresentados os elementos de marcação com o objetivo de caracterizar os indicadores dessa pesquisa, evidenciando as palavras que mais aparecerem de acordo com sua frequência na pesquisa, conforme expresso na Tabela 3.

Tabela 3: Unidades de registro com as falas dos respondentes

Unidades de registro	Números de ocorrências das palavras
Coordenação Pedagógica	126
Integração curricular no PROEJA	319
Planejamento coletivo	36
PROEJA	317
Projeto Integrador	139
Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	85
Ensino Médio Integrado	100

Fonte: Dados extraídos da entrevista pela pesquisadora, 2022.

Conforme demonstrado no quadro, os números na coluna à frente das unidades de registro demonstram a quantidade de ocorrências que as palavras foram mencionadas nas entrevistas, sendo essas unidades de registro um indicativo da sua relação com os objetivos da pesquisa. Assim, torna-se importante ressaltar que essas unidades de registro evidenciam sua relevância no âmbito do currículo integrado do PROEJA.

Continuando a exploração do material para a análise de conteúdos, serão definidas mais à frente as categorias de análise que são pequenos recortes do texto e um posterior reagrupamento das unidades de registro da pesquisa. Desse modo, a recorrência de palavras ou vocábulos foi uma estratégia utilizada na formação das unidades de registro e mais à frente na formação das categorias de análises iniciais (Bardin, 2010). Portanto, torna-se relevante evidenciar que, de acordo com Bardin (2010), as categorias de análise podem ser determinadas a priori ou a posteriori. Nessa pesquisa as categorias foram formadas a posteriori considerando o processo progressivo e sistemático da análise das entrevistas.

Durante a exploração das entrevistas transcritas foram sendo organizados recortes do texto que mantinham relação com os seguintes temas estabelecidos: Tempo de PROEJA, formação para o PROEJA, concepção de integração, progresso na integração, propostas para melhoria,

avanços no PPC, problemas identificados, propostas, Coordenação Pedagógica (CDPD) na integração, planejamentos coletivos e análise do papel do coordenador. Posteriormente elas foram dispostas em um quadro que continha registros orais de todos os entrevistados separados por temáticas.¹⁰

Depois disso surgiu a necessidade de construir outros quadros na tentativa de sintetizar as falas dos entrevistados, bem como excluir e definir novos temas na tentativa de descobrir ao máximo, conforme defendido por Bardin (2010), os “núcleos de sentido que compõem a comunicação” (p. 131). Desse modo, foram formados outros temas: concepções de integração, Coordenação Pedagógica (CDPD) na integração, análise do papel do Coordenador de curso, planejamentos coletivos, problemas identificados, propostas.

Para Bardin (2010) a análise de conteúdo faz pequenos recortes de texto formando unidades de registro, categorizando reagrupamentos semelhantes e, dentre as inúmeras possibilidades de se categorizar a pesquisa, a análise temática é tida como rápida e eficaz na análise. Assim sendo, seguindo o assunto pesquisado foram formadas cinco categorias finais que são de certa forma aglutinações das temáticas anteriores embasadas também pelo conceito norteador da pesquisa. Essa fase de exploração do material foi fundamental para aproximação de temas e construção das cinco categorias finais:

1. Categoria 1 – concepção de integração;
2. Categoria 2 – concepções e considerações sobre o PPC;
3. Categoria 3 – atuação das coordenações pedagógicas;
4. Categoria 4 – os problemas mais evidenciados;
5. Categoria 5 – soluções e propostas dos entrevistados.

Logo, a definição dessas categorias finais baseou-se em conceitos definidos previamente que resultam na garantia da realização desse objeto de estudo, que é o currículo integrado do Curso Técnico em Administração Integrado ao PROEJA, realizando uma investigação pautado nos instrumentos de coleta de dados e nos objetivos da pesquisa, elucidando, por meio das percepções dos sujeitos protagonistas do curso, o problema da pesquisa, que é a necessidade de fortalecimento de práticas integradoras no curso.

¹⁰ A título de esclarecimento Bardin (2010) afirma que o tema é usado com frequência como unidade de registro a ser analisado quando estuda opiniões, respostas de entrevistas em pesquisas.

III. RESULTADOS DOS DADOS DO CASO EM ESTUDO

O caso em estudo é o currículo integrado do Curso Técnico em Administração do PROEJA e o problema da pesquisa é compreender o papel da Coordenação Pedagógica na concretização do currículo integrado do curso Técnico em Administração do PROEJA na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados apresentam as respostas dos entrevistados por categoria de análise, procurando estabelecer os pontos comuns, interseções e inferências de concepções e análises.

3.1 DA CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO

Iniciamos a categorização a partir da análise da concepção de integração entre os entrevistados. Segundo Ramos, Ciavatta & Frigotto (2005), a concepção de integração na oferta da EJA integrada à Educação Profissional é desenvolver uma formação indissociável entre a formação geral e a específica, com base no trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual e resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. A seguir, apresentamos as respostas obtidas pelos participantes da entrevista.

Quadro 5: Concepções de integração

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO	E.1 Integração é unir conteúdos para alcançar um fim comum.
	E.2 Integração é integrar, juntar os conteúdos dos componentes curriculares. Para ele a integração é interdisciplinaridade.
	E.3 É a integração do saber dos estudantes, a integração de como esses saberes vão ser colocados em prática, como uma disciplina conversa com a outra.
	E.4 É quando um projeto curricular é executado por várias partes com uma finalidade comum.
	E.5 A integração é um planejamento coletivo com os componentes curriculares do curso que tem como objetivo um produto final como o projeto integrador.
	E.6 É a integração curricular entre as disciplinas do ensino médio com as disciplinas técnicas do curso.
	E.7 A integração se compromete com a formação plena do cidadão, realizando articulação entre o ensino propedêutico do ensino médio da formação geral com a formação profissionalizante.
	E.8 São os vários conhecimentos pedagógicos curriculares conversando entre si integrados
	E.9 É a possibilidade de se trabalhar os conhecimentos das diferentes áreas de forma integrada, alinhando teoria, prática e os conhecimentos na busca da aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observa-se que podemos destacar as diferentes concepções de integração nas respostas dos participantes. Apenas os entrevistados E.6, E.7, E.8 e E.9 compreendem a integração como os autores supracitados, destacando a indissociabilidade entre as formações geral e específica. Nas demais respostas, carece de acrescentar o trabalho como princípio estruturante e a formação humana integral. Predomina ainda entre os primeiros respondentes a confusão entre as concepções de integração e interdisciplinaridade. Sobre essa concepção Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade é uma filosofia de trabalho, que busca o estudo e a pesquisa de um tema comum a várias disciplinas, observando os ângulos do problema sob o prisma das várias ciências.

É importante considerar que o ponto de partida do Projeto Pedagógico do Curso é a integração, e não a interdisciplinaridade. O itinerário formativo do curso é o ponto de partida para concretizar a integração, portanto, é necessário que a concepção de integração seja bem compreendida por todos os docentes do curso.

3.2 CONCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso do PROEJA, reformulado em 2017 e implantado em 2018, os entrevistados responderam as seguintes questões: Você conhece e vivencia o PPC do PROEJA e seu itinerário formativo elaborado em etapas no decorrer dos módulos? Você acredita que, com a reformulação do PPC do PROEJA, a integração curricular do curso progrediu? Você acredita que a reformulação do PPC do PROEJA afetou de forma positiva o nível de comprometimento e de aprendizagem dos alunos?

As respostas dos entrevistados foram compiladas e sintetizadas a seguir:

Quadro 6: Projeto pedagógico do curso

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: SO- BRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	E.1. Reformular o PPC para torná-lo mais técnico.
	E.2 Reformular o PPC e as ementas das disciplinas para serem adequadas ao PROEJA. [...] às vezes tem que pegar o projeto do curso e ler o projeto do curso junto com o professor para ele entender o que que é o projeto integrador.
	E.3 Falta de compreensão dos professores sobre as propostas de integração do professor coordenador do projeto integrador.
	E.4. "Critico a falta de liberdade dos docentes para trabalharem o que realmente querem em seus projetos por conta do que está expresso no PPC. O projeto integrador não deveria ser atre-

	lado totalmente ao que está expresso no PPC , pois essa burocracia atrapalha a gestão do projeto integrador”. Esse docente sente-se preso ao que está instituído no PPC do PROEJA.
	E.5 Acredito que existe integração no curso porque existem muitas reuniões de planejamento coletivo e todos os docentes discutem e participam dessas reuniões coletivas, logo, “não vejo falta de integração não”.
	E.6 Ampliar o diálogo entre os docentes das áreas técnica e propedêuticas.
	E.7 A nova Coordenação de Curso não conseguiu passar para os novos docentes o espírito do PPC . Pensar estratégias de elaboração coletiva do PPC. Estabelecer de alguma forma a obrigatoriedade dos docentes cumprirem o que está previsto no PPC . O docente tem autonomia metodológica e não autonomia de escolher o conteúdo , pois já está previsto no PPC.
	E.8 Os docentes precisam se reunir mais e organizar com mais eficiência esse tempo na busca do conhecimento das outras disciplinas .
	E.9 A CDPD é fundamental na integração, pois ela é responsável pelo êxito ou fracasso na integração. Quando a Coordenação Pedagógica é feita eficazmente a garantia do sucesso é bem mais possível, e quando ela não é, o fracasso é praticamente previsível. “A Coordenação Pedagógica é quem vai garantir que aconteça a interdisciplinaridade, que aconteça a integração, porque se cada professor trabalha por conta, por mais que ele tenha boa vontade e conhecimento para fazer esse trabalho, ele vai estar prejudicado por, pela falta de diálogo com seus pares ”. A CDPD precisa sistematizar sua atuação com objetivos claros, fazer um trabalho mais direcionado, buscando articular, alinhar com os docentes para o alcance da integração .

Fonte: Dados da pesquisadora. Grifos nossos.

Pode-se observar a diversidade de compreensão do PPC do curso. A fala do entrevistado E.4, que não concorda em seguir a organização curricular e pedagógica previstas, argumenta que falta autonomia e liberdade para desenvolver outra organização curricular. Não reconhece o itinerário formativo do curso como o seu eixo integrador e seus mecanismos de integração concebidos no PPC. O entrevistado E.5 avalia que existe integração porque existe muitas reuniões de planejamento coletivo, não reconhecendo, como o entrevistado anterior, o itinerário formativo concebido no PPC que norteia a integração. Também conceitua a integração como se devesse acontecer no âmbito docente, e não no curso.

Para o entrevistado E.1, o curso deveria ser reformulado para torná-lo mais técnico, o que destoa do objetivo do PPC, que concebe uma formação profissional mais humanizante e emancipadora. O entrevistado E.2 critica as ementas das disciplinas constituídas no PPC por não estarem adequadas à carga-horária do PROEJA, que se desenvolve em dois anos e meio. Na reformulação do PPC, um quadro orientador para os docentes foi discutido e apresentado como orientador para que as ementas das disciplinas estivessem adequadas ao

eixo e ao projeto integrador do módulo. Esse cuidado de o docente não apenas transpor a ementa da disciplina ofertada no ensino regular para o PPC foi enfatizado. Se isso aconteceu, foi por descuido de alguns docentes em algumas disciplinas.

Para os entrevistados E.3, E.6, E.7 e E.8, existe uma necessidade de revisitar o PPC para fazer com que todos o conheçam, compreendendo o itinerário formativo do curso e sua organização curricular integrada. O diálogo é a estratégia para criar essa discussão coletiva, bem como o espaço de articulação e formação em cima de temas que precisam ser compreendidos por todos os docentes, inclusive os recém-contratados. Sobre essa necessidade de diálogo entre os docentes, o entrevistado E.9 ressalta a importância do papel da Coordenação Pedagógica nesse processo de constituição da integração curricular. Para Nóvoa (1995) o espaço de Coordenação Pedagógica deve se pautar pelo diálogo, no sentido de consolidar seus encaminhamentos e demandas. Ela é o polo articulador da integração curricular.

O entrevistado E.9 ainda destaca a forma que o Coordenador Pedagógico deveria atuar, organizando as reuniões e articulando o grupo em torno dos objetivos do PPC.

Fica enfatizado pelas falas da maioria dos docentes (E.2, E.3, E.6, E.7, E.8 e E.9) que, sem esse conhecimento inicial do PPC por parte dos docentes do curso, é impensável articular a integração, já que ela está definida e expressa no PPC.

A construção do itinerário formativo do curso considera a ideia de escola unitária que se compromete com a formação integral discente, defendendo o trabalho como um princípio educativo unindo ciência, tecnologia e a cultura na superação de uma educação dual entre a educação geral e profissional. O PPC do PROEJA foi desenvolvido apresentando um desenho curricular que visa à concretização dessa integração curricular nas duas formações, apresentando uma formação humana politécnica emancipatória. Para isso, utilizou-se de elementos estruturantes da integração que são ofertados ao longo do curso através de cinco Eixos Integradores, cada um apresenta um itinerário formativo diferente, organizados por diferentes temáticas em cinco módulos que correspondem ao período do curso.

Desse modo, torna-se importante ressaltar a necessidade da compreensão aprofundada e sistemática, do PPC do PROEJA por parte de todos que atuam no curso; pois, para que os objetivos e metas estabelecidos no PPC do curso sejam alcançados, é fundamental que todos, de forma coletiva, compartilhem e materializem as mesmas práticas e intenções. Sobre esse assunto, Fusari (1993, p. 70) salienta que não basta que os profissionais da educação trabalhem lado a lado em uma instituição de ensino, é essencial que esses profissionais possuam “ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. Sobre isso Nóvoa (1995) reforça que os momentos de partilha de experiências e conhecimentos

fortalecem a formação recíproca coletiva fortalecendo os saberes que emergem da prática profissional, em que o docente desempenha um papel simultâneo de formador e de formando.

Logo, entende-se que a adequada utilização dos espaços e tempos das reuniões coletivas, como os momentos das reuniões pedagógicas e de colegiado, podem contribuir com o fortalecimento e a compreensão do itinerário formativo do curso pelos docentes. Sobre isso, a autora Boas (2017) reforça que esses momentos de discussão coletiva contribuem com a superação de ações fragmentadas do trabalho pedagógico, inibindo práticas repetitivas e a alienação de alguns profissionais sobre o processo de trabalho, melhorando o trabalho pedagógico coletivo; pois, por meio dos diálogos e discussões uns com os outros, o coletivo acaba sendo influenciado pelos valores, concepções, conhecimentos e práticas do grupo. Assim, entende-se que o trabalho pedagógico coletivo fomenta a interação entre os pares, pois possibilita à equipe diretiva, em conjunto com a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Curso, realizar o planejamento coletivo e a assistência ao trabalho pedagógico docente.

3.3 ATUAÇÃO DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

Sobre o papel da Coordenação Pedagógica (CDPD) na concretização da integração no curso, os entrevistados responderam as seguintes perguntas: considerando os esforços para a integração curricular no curso como você avalia o papel da CDPD nesse processo? O que a CDPD precisa fazer dentro dos limites de sua atuação para tornar o seu papel na integração curricular no curso melhor?

As respostas foram organizadas e sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 7: Atuação da cooperação pedagógica: CDPD

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CDPD	E.1 A Coordenação Pedagógica contribui para a orientação pedagógica , orientando os processos de ensino.
	E.2 Autonomia didática dos docentes; conscientiza os docentes para o papel do PI ; desenvolve orientação individual ou em grupos aos docentes sobre o PI.
	E.3 A CDPD não contribui com o processo de integração. A CDPD poderia realizar um trabalho de convencimento entre os docentes, conscientizando-os sobre a importância e envolvimento de todos no processo de integração . Acho o papel da CDPD regular.

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
	E.4 A CDPD precisa incentivar um projeto de reformulação do PPC. A CDPD poderia indicar uma formação para os docentes de como elaborar um projeto para que os docentes aprendam como ensinar com projetos.
	E.5 A CDPD realiza um ótimo trabalho , pois faz o que tem que ser feito.
	E.6 O papel da CDPD tem sido ótimo, sempre tem reuniões e diálogos . A CDPD estabelece uma comunicação aberta e rápida com os professores coordenadores.
	E.7 A CDPD interfere mais administrativamente. A CDPD participa dos encontros de planejamento coletivo, mas sua interferência é mais como apaziguadora, norteadora . “A CDPD pouco influencia no sentido de induzir as decisões”.
	E.8 A atuação da CDPD tem sido positiva. Quando um módulo precisa de orientação ou de ajustes ele se reúne em conjunto com os docentes e a coordenação do curso e intervém de modo satisfatório . A CDPD precisa dar mais apoio pedagógico para fazer o aprendizado no projeto integrador do PRO-EJA.
	E.9 A CDPD é fundamental na integração, pois ela é responsável pelo êxito ou fracasso na integração . Quando a Coordenação Pedagógica é feita eficazmente a garantia do sucesso é bem mais possível , e quando ela não é, o fracasso é praticamente previsível . A Coordenação Pedagógica é quem vai garantir que aconteça a interdisciplinaridade , que aconteça a integração , porque se cada professor trabalha por conta, por mais que ele tenha boa vontade e conhecimento para fazer esse trabalho, ele vai estar prejudicado por, pela falta de diálogo com seus pares.

Fonte: Dados da pesquisadora. Grifos nossos.

Analisando a fala dos entrevistados percebe-se uma certa divergência sobre o papel desempenhado pela Coordenação Pedagógica (CDPD). Os entrevistados E.1 e E.2 relatam que a atuação da CDPD tem sido positiva e percebem seu trabalho voltado para a orientação pedagógica individual e em grupo, conduzindo os processos de ensino, conscientizando os docentes sobre o papel do Projeto Integrador (PI) de cada módulo quando solicitado. Além disso, o entrevistado E.1 compreende que a CDPD realiza um ótimo trabalho dentro dos limites de sua atuação e que acompanhar o processo da integração curricular é de responsabilidade do coordenador de curso.

Já os entrevistados E.3 e E.7 consideram o desempenho da CDPD como regular, pois constatarem que a CDPD não contribui com o processo de integração no curso, visto que sua interferência fica mais no âmbito administrativo e, quando participa das reuniões de planejamento coletivo, sua interferência é mais como apaziguadora, norteadora, pouco influenciando no sentido de induzir as decisões. Sobre isso, Boas (2017) acrescenta que os planejamentos coletivos são momentos indispensáveis de articulação do trabalho pedagógico

coletivo, pois contribuem com o processo da formação docente, sendo um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, que requer a participação de todos os protagonistas do PROEJA. Desse modo, essas reuniões fortalecem a articulação entre teoria e prática, logo a participação tanto da Coordenação Pedagógica quanto da Coordenação do Curso é indispensável nesses momentos, pois contribuem com a tomada de consciência dos problemas que estão acontecendo no curso, sendo também espaços coletivos de discussão definidores dos rumos da escola, podendo viabilizar meios para resolvê-los realizando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação que requer o envolvimento de todos.

O entrevistado E.4 sugere que a CDPD deveria organizar uma formação para que os docentes do curso aprendam a trabalhar melhor com projetos. A esse respeito infere-se que o entrevistado entende que a CDPD apresenta essa dimensão promotora da formação continuada docente. A autora Corrêa (2016) menciona que a Coordenação Pedagógica contribui com a formação contínua docente em serviço, conduzindo, motivando e estimulando a ação pedagógica, mediando também a organização e efetivação de todas as questões pedagógicas presentes no dia a dia escolar. A Resolução n.º35/2012 – CS/IFB reforça que a formação continuada fica a cargo da CDPD e não da Coordenação de Curso. O referido documento salienta que cabe à Coordenação Pedagógica (CDPD) a organização e participação de forma sistemática das reuniões pedagógicas dos cursos, organizando e implementando programas de formação pedagógica contínua dos professores do Campus, acompanhando e monitorando desenvolvimento do planejamento e realização dos cursos. O papel da CDPD ainda se estende no acompanhamento do desenvolvimento das aulas, contribuindo com o aperfeiçoamento do processo-didático-pedagógico, propondo eventos, reuniões, encontros e cursos para que os docentes aprimorem a relação docente educativa, acompanhando a ação pedagógica dos professores, sugerindo, caso necessário, a capacitação dos professores. O referido documento ainda realça a participação da CDPD no planejamento da formação contínua dos professores do PROEJA – FIC.

Além de tudo, a Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, logo no inciso I, evidencia a necessidade de o trabalho do Coordenador de Curso ser articulado com a Coordenação Pedagógica nas atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas do curso. A referida norma, em seu Art. 51, define que, dentre as inúmeras atribuições arroladas na norma interna sobre o papel da Coordenação Pedagógica, esse profissional encarrega-se pela organização e implementação do programa de formação continuada docente, acompanhando o trabalho pedagógico dos professores, sugerindo, quando necessário, a capacitação dos professores. Já em seu Art. 50, define como uma das atribuições da Coordenação de Curso o acompanhamento e controle da execução do Plano Individual de Trabalho de cada professor, devendo encaminhar semestralmente um relatório à CGEN. Logo, por fazer esse acompanhamento do trabalho pedagógico docente,

desenvolvendo e zelando pela adequada efetivação da política educacional do IFB buscando o aperfeiçoamento do processo educativo, a Coordenação de Curso pode, em conjunto com a CGEN e a CDPD, sugerir cursos de capacitação, podendo inclusive, conforme consta na Art. 50, inciso VIII, coordenar, colaborar, estimular e acompanhar os docentes, incentivando-os a participarem de eventos internos e externos ligados à área do ensino.

Na análise da resposta do respondente E.5, percebe-se que o entrevistado concorda com as ações da CDPD quando fala que a Coordenação Pedagógica faz o que tem que ser feito.

Os entrevistados E.6, E.8 e E.9 avaliam a atuação da CDPD de forma positiva no curso, pois a coordenação estabelece diálogos e reuniões instituindo uma comunicação aberta e rápida com os professores. O entrevistado E.9 entende que o papel da Coordenação Pedagógica é fundamental na garantia da integração no curso do PROEJA, pois ela estimula a relação dialógica entre os docentes, reforçando o trabalho pedagógico coletivo e inibindo desse modo ações fragmentadas. Percebe-se que o movimento constitutivo do currículo integrado exige diálogos constantes entre todos os protagonistas que atuam no curso, isto é, os docentes, discentes, gestão e comunidade escolar, buscando romper com o individualismo entre as disciplinas e que os papéis do Coordenador Pedagógico e do Coordenador de Curso mostram-se como fundamentais nessa implementação. Nóvoa (1995) salienta que o estímulo ao diálogo entre os professores é essencial na consolidação de saberes que emergem da prática profissional, pois a formação dos sujeitos acontece de forma dinâmica e interativa ao longo da vida através das inúmeras experiências e práticas coletivas, como os que acontecem nos momentos de reuniões pedagógicas e de colegiado de curso.

A seguir, apresentamos as respostas dos entrevistados às seguintes perguntas: Considerando os esforços para a integração curricular no PROEJA, como você avalia o papel da Coordenação de Curso nesse processo? O que a Coordenação de Curso, dentro dos limites de sua atuação, precisa fazer para tonar seu papel na integração curricular no PROEJA melhor?

As respostas foram organizadas e sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 8: Atuação da coordenação de curso

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: AÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO	E.1 Fundamental: sem ele não tem integração. É de responsabilidade do coordenador de curso acompanhar o processo da integração curricular.
	E.2 Tem perfil pedagógico para atuar como coordenador de curso
	E.3 O coordenador de curso é ótimo na administração do curso.

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
	<p>O problema não está no Coordenador de curso e sim com os demais docentes, pois ele dá suporte quando solicitado, está presente, acompanha todos os projetos integradores.</p> <p>O coordenador de curso inclusive “já se predispôs a fazer essa mediação quando um professor não quer integrar”.</p> <p>O Coordenador de Curso é quem contribui com o processo de integração.</p>
	<p>E.4 O coordenador de curso não tem preparo, experiência e prática na aprendizagem por meio de projetos.</p> <p>O coordenador de curso precisa de um curso de formação para aprender a trabalhar com projetos.</p>
	<p>E.5 Percebe o curso com muitas dificuldades e o coordenador de curso faz um ótimo trabalho.</p> <p>O coordenador de curso é avaliado como ótimo, pois ele tenta integrar e estar presente para docentes e estudantes.</p> <p>Não sabe dizer se o coordenador de curso é quem “vai resolver os problemas do PROEJA”.</p>
	<p>E.6 A Coordenação de Curso sempre está presente nas reuniões, é próxima, ativa, rápida e com uma comunicação eficaz. Sempre está disponível e disposto a resolver e auxiliar os docentes em suas ações.</p> <p>O trabalho articulado entre as Coordenações de curso e CDPD pode melhorar o diálogo e a integração no curso</p>
	<p>E.7 A nova Coordenação de Curso não conseguiu passar para os novos docentes o espírito do PPC.</p> <p>Hoje a Coordenação de Curso apresenta uma baixa efetividade para implementar o curso.</p> <p>O coordenador de curso deveria ter uma função agregadora.</p> <p>O coordenador de curso deveria com base no amor e no convencimento incentivar os docentes a realizar a metodologia do curso.</p> <p>O coordenador de curso deixa os professores conduzirem as reuniões que não chegam a nenhuma conclusão.</p> <p>O coordenador do curso poderia fazer as reuniões de planejamento coletivo com orientação individual e com o grupo de cada módulo.</p>
	<p>E.8 O coordenador de curso é muito responsável na mediação do curso.</p> <p>Nas reuniões de planejamento coletivo sempre questiona e acompanha o que está sendo feito em cada módulo.</p> <p>É muito responsável e intensivo no processo de integração do curso.</p> <p>O coordenador de curso tem realizado um trabalho de qualidade cobrando e incentivando os docentes.</p>
	<p>E.9 O coordenador de curso tem um papel fundamental na integração curricular do curso, pois ele está em contato direto tanto com os docentes, quanto com os estudantes, tendo um papel essencial na condução desse processo integrador.</p> <p>O coordenador de curso precisa ter muito conhecimento sobre a integração e muito jogo de cintura para conduzir o corpo docente, digo, o colegiado.</p>

De acordo com o organograma presente na Resolução n.º 01/2017- CS/IFB, que apresenta a estrutura geral por campus do Instituto Federal de Brasília, a Coordenação de Curso subordina-se hierarquicamente à Coordenação Geral de Ensino (CGEN) do Campus, que se vincula diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP). De acordo com a Resolução n.º 01/2017/CS – IFB, Art. 50, as Coordenações de Curso apresentam inúmeras atribuições, dentre as quais pode-se ressaltar a responsabilidade de convocar e presidir as reuniões de colegiado de curso, planejando, coordenando, acompanhando e avaliando as atividades pedagógicas do curso conjuntamente com a Coordenação Pedagógica.

Analisando a fala dos respondentes E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9, nota-se que o papel desempenhado do Coordenador de curso mostra-se como fundamental no acompanhamento do processo de integração curricular. Os respondentes percebem o bom trabalho do Coordenador de Curso na gestão do curso do PROEJA, pois sempre está disposto a ajudar, estando disponível e dando o suporte aos docentes quando solicitado, acompanhando o processo desenvolvido nos projetos integradores, chegando inclusive a se propor a mediar em conjunto com o professor coordenador do projeto integrador, quando algum docente não quer integrar. O entrevistado E3 resalta que o problema da não integração do curso do PROEJA não está no Coordenador de curso e sim em alguns docentes do curso que não querem integrar.

A Resolução n.º 01/2017/CS – IFB, Art. 2º, IV, complementa que são atribuições dos Coordenadores de Curso, além das previstas no Regimento Geral do IFB, a orientação dos professores quanto à elaboração dos seus planos de ensino, nas atividades didáticas e pedagógicas, auxiliando-os na definição de métodos e técnicas de ensino, nos processos avaliativos e no material da instituição, cooperando com o desenvolvimento da ação educativa. Todavia, observa-se aqui uma incoerência, pois colocaram na Coordenação do Curso um docente sem formação pedagógica e exigem que ele faça acompanhamento pedagógico.

O respondente E5 percebe que o Coordenador de Curso não vai resolver os problemas do PROEJA. A própria legislação do IFB assegura o respeito aos princípios de uma gestão participativa em que profissionais de diferentes níveis hierárquicos realizam um trabalho de confiança, colaboração e participação nos processos decisórios estimulando a interação entre os pares. A Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, I, evidencia a necessidade de o trabalho do Coordenador de Curso ser articulado com a Coordenação Pedagógica. A Coordenação de Curso do PROEJA é responsável por gerir pedagogicamente os professores e estudantes do PROEJA e para isso tem em alguns momentos o acompanhamento da CDAE, da Coordenação Pedagógica (CDPD) e de outras coordenações nesse processo. Logo, o fortalecimento do diálogo entre as coordenações torna-se indispensável na gestão participativa. Todavia, devido à grande quantidade de reuniões que acontecem no Campus

locus da pesquisa, nem sempre a CDPD, por exemplo, pode participar de todas as reuniões de planejamento, tendo em vista a grande quantidade de atribuições dessa coordenação, como a participação em diversas comissões, a atuação em reuniões de outros cursos e o número reduzido de servidores do setor no momento. A CDPD trabalha também em cima de demandas, isto é, muitas vezes ela é convidada a participar nos colegiados dos demais cursos do Campus e isso só acontece quando a equipe é solicitada ou quando tem algum assunto específico.

Somente os entrevistados E4 e E7 não avaliaram de forma positiva o trabalho realizado hoje pelo Coordenador de Curso no PROEJA. Para o respondente E4, o Coordenador de Curso necessita de um curso de formação para aprender a trabalhar com projetos, pois percebe nele falta de preparo, experiência e prática na aprendizagem por meio de projetos e ainda mais sendo o coordenador do curso. Já o entrevistado E7 identifica que o Coordenador do curso apresenta baixa efetividade na implementação do curso, visto que ele não conseguiu passar para os novos docentes do curso o espírito do PPC, ou seja, a compreensão de que a integração está ancorada no desenvolvimento do itinerário formativo do curso. No entendimento do entrevistado o coordenador deve ter um papel agregador no curso, devendo realizar um trabalho de convencimento e incentivo aos docentes para realizarem a filosofia do curso que está expresso no PPC. Sobre isso, o E9 reitera que o Coordenador de Curso precisa ter um amplo conhecimento sobre a integração e muito jogo de cintura na condução do curso, pois seu papel é fundamental na integração curricular do curso, uma vez que ele está em contato direto tanto com os docentes, quanto com os discentes, tendo um papel essencial na condução desse processo integrador.

A Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, Art. 2º, inciso V, acrescenta que cabe ao Coordenador de Curso acompanhar e controlar “a execução do plano individual de trabalho de cada docente”, devendo participar em conjunto com os demais professores dos cursos de capacitação que o IFB promove, devendo também convocar e presidir as reuniões do colegiado do curso. O Coordenador de Curso atua como um mediador do trabalho pedagógico, preparando as reuniões com o colegiado, dividindo os módulos para que os docentes coordenadores dos projetos integradores possam debater e discutir com o coletivo sobre os encaminhamentos dos trabalhos.

3.4 OS PROBLEMAS MAIS EVIDENCIADOS

A pesquisa procurou identificar, junto aos docentes, problemas e propostas que concebiam sobre as questões que evidenciaram para nossa análise e interpretação. Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados: Quais os principais problemas vivenciados hoje no curso do PROEJA?

As respostas foram organizadas e sintetizadas a seguir:

Quadro 9: Problemas evidenciados no curso

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: PROBLEMAS EVIDENCIADOS	E.1 Existem docentes que não querem desenvolver a integração , que o fazem por serem obrigados.
	E.2 Falta capacitação para os docentes do PROEJA . Falta de abertura dos docentes para a orientação pedagógica . Ações pedagógicas fragmentadas entre as coordenações . Não existe regulação no IFB para definição do perfil do coordenador do curso do PROEJA . A regulação do IFB para o perfil de Coordenação de Cursos , tanto vale para a Educação Superior quanto para a Educação Básica .
	E.3 O diálogo com o docente torna-se algo desgastante no processo de integração, pois muitas vezes ele não quer participar, não quer integrar . Falta de abertura dos docentes . Tem professores que se negam a participar da integração . O ego dos docentes atrapalha muito porque ele não aceita interferências na sua disciplina. A integração não avança por falta de diálogo e envolvimento de alguns docentes . Alguns docentes não dão abertura às propostas de integração .
	E.4 Os docentes na área técnica na integração atuam muito engessados ao que está expresso no PPC . Critica a falta de liberdade dos docentes trabalharem o que realmente querem em seus projetos por conta do que está expresso no PPC. O projeto integrador não deveria ser atrelado totalmente ao que está expresso no PPC , pois essa burocracia atrapalha a gestão do projeto integrador .
	E.5 Uma formação específica para o docente atuar no PROEJA pode melhorar. É preciso rever não só a atuação dos docentes, mas também delimitar e tornar mais objetiva a formação do estudante. O foco do IFB é na formação para a vida e não na formação técnica do estudante, e isso é um problema .
	E.6 A falta de diálogo entre os docentes das áreas técnica e pedagógicas. As coordenações precisam preparar os docentes para atuação especificamente no PROEJA.
	E.7 Com a mudança da coordenação do curso e de muitos docentes , o que já estava estruturado na organização do curso foi alterado, não dando continuidade ao que já estava sendo implementado. A estrutura do PPC do curso foi alterada. Percebe um comprometimento maior dos docentes a respeito das deliberações dos demais colegiados do que no PROEJA. Os mecanismos de funcionamento do projeto integrador se perderam: “tiram as molinhas, o parafuso, hoje tem uma coisa que não se conecta com nada”.
	E.8 Os docentes precisam se reunir mais e organizar com mais eficiência esse tempo na busca do conhecimento das outras disciplinas.
	E.9 A pandemia foi um grande entrave na consolidação de um trabalho mais integrado no curso. Evasão. Devido ao perfil dos

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
	estudantes da EJA o ensino remoto afetou a aprendizagem discente nesse período. A condução das atividades no ensino remoto gerou um problema na condução das atividades afetando a aprendizagem e aproveitamento.

Analisando a fala dos entrevistados a respeito dos principais problemas vivenciados no curso do PROEJA, percebe-se que a grande maioria dos entrevistados identificam que o problema do curso está em alguns professores e na falta de abertura de alguns docentes para a orientação pedagógica, conforme evidenciado na fala dos entrevistados E1, E2, E3, E7. Além disso, o respondente E7 percebe ainda uma falta de comprometimento maior dos docentes a respeito das deliberações dos demais colegiados do que no PROEJA.

A fala do entrevistado E4 destoa das demais, pois evidencia uma incompreensão da função social do IFB e do PROEJA. Além disso, não compreende que os Projetos de Curso são constituídos coletivamente e devem ser seguidos como a forma que o curso foi regulado e aprovado pela instituição. Portanto, é uma posição que precisa de esclarecimentos por parte da Coordenação do Curso, da Coordenação Pedagógica e, em última instância, da Direção de Ensino. Infere-se que o entrevistado, a partir do conhecimento desses princípios, poderá contribuir mais na implementação do projeto integrador e, portanto, da integração curricular.

Os entrevistados E2, E5 e E6 identificam a necessidade de capacitação dos docentes para o PROEJA. A esse respeito Moura (2014) ressalta a necessidade de se avançar na formação docente específica mais sistematizada para atuar com esse público de estudantes do PROEJA.

Para o respondente E2, os principais obstáculos no curso são a falta de capacitação dos docentes para atuar no PROEJA, a necessidade de abertura dos professores para receberem orientações pedagógicas pelas coordenações que não sejam fragmentadas. Um outro problema mencionado é que não existe regulação no IFB para definição do perfil do coordenador do curso do PROEJA. A regulação do IFB para o perfil de Coordenação de Cursos tanto vale para a Educação Superior quanto para a Educação Básica. Moura (2014) defende que o professor pode sim trabalhar para os dois públicos, todavia torna-se necessária uma formação específica para atuar com esses públicos e essa exigência não deveria ser diferente para a atuação dos coordenadores de cursos do PROEJA. As especificidades dos sujeitos coletivos da EJA devem ser compreendidas por todos os docentes do curso para que desenvolvam metodologias e processos de avaliação que sejam mais adequadas a esse coletivo.

Para os entrevistados E1 e E3, um grande entrave no curso é que alguns docentes não querem desenvolver a integração e que o fazem por serem obrigados. O respondente E3

menciona que alguns docentes não querem participar, não dão abertura, isto é, não querem integrar e que a integração não avança por falta de diálogo, abertura e envolvimento de alguns docentes às propostas de integração do curso. Por identificarem esse problema no coletivo de docentes do curso, demonstra que a integração curricular passa, necessariamente, por um coletivo integrado. A forma de organizá-los como um coletivo integrado passa pelo diálogo, formação e negociação.

Já os respondentes E1, E3, E6, E8 notam a necessidade de fortalecimento do diálogo entre os protagonistas do PROEJA, pois ele é fundamental na relação entre os sujeitos que atuam no curso. António Nóvoa (1995) afirma que a relação dialógica entre os docentes é essencial para a consolidação dos saberes que emergem da prática profissional; logo, para a consolidação de uma gestão participativa democrática, o fortalecimento da prática do diálogo entre os protagonistas do curso favorece o sucesso dos projetos e trabalhos desenvolvidos pela instituição.

3.5 SOLUÇÕES E PROPOSTAS PELOS ENTREVISTADOS

Com o intuito de captar estratégias e soluções para os problemas apontados acima, foram feitas as seguintes perguntas aos entrevistados: o que precisa ser feito ou enfrentado para melhorar a integração curricular no curso? O que a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso, os docentes tanto da formação geral básica quanto da área técnica precisam fazer para tornar seus papéis na integração curricular melhor?

As respostas foram organizadas e sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 10: Propostas e soluções pelos entrevistados para corrigir problemas evidenciados

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
	E.1 A metodologia PBL ajudou na concretização da integração.
	E.2 Melhorar a atuação dos docentes através da formação continuada. Formação pedagógica para quem tem sensibilidade e boa vontade de realizar .
	E.3 A Coordenação Pedagógica poderia até impor mesmo: olha, o projeto integrador existe, ele tem que ser cumprido e é importante que você integre. É importante melhorar a eficácia do diálogo entre os docentes e ele acontece, mas muitas vezes o outro não dá o retorno necessário que é preciso para a integração.
	E.4 Os docentes precisam de uma mínima formação para trabalhar com projetos.
	E.5 O foco da formação do IFB deve ser na formação técnica.
	E.6 Formação específica para o PROEJA. A CDPD poderia motivar e incentivar os docentes a trabalharem com metodologias ativas. Fomentar entre os docentes a formação continuada em serviço.

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIA: SOLUÇÕES E PROPOSTAS	<p>E.7 Cativar os docentes para que entendam a proposta do PPC do curso explicando por que ele foi pensado daquele jeito. Os editais de contratação devem fazer exigências básicas nos requisitos para contratação dos docentes do PROEJA, como formação pedagógica, formação específica para o PROEJA. Maior cobrança e acompanhamento dos docentes do PROEJA para que cumpram o que está previsto no PPC pela Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso. Criar rotinas da reunião de planejamento coletivo.</p>
	<p>E.8 Realizar mais encontros para além dessas regulares e registrá-las. Cada professor deve contribuir e achar caminhos para expandir os encontros entre os professores. Que os docentes com carga horária sobrando usem essas horas para reuniões entre os professores. O processo de integração demanda mais tempo e dedicação entre os professores envolvidos. A CDPD poderia organizar um calendário pontual para que duplas ou trios de professores se reúnam e que seja registrado. A proposta do PBL implantada durante o ensino remoto no primeiro e segunda semestre de 2021 em alguns módulos do curso vai bem ao encontro do projeto integrador, pois a integração feita através dos PBLs que desenvolve o aprendizado a partir de problemas, é uma forma bem interessante de se estimular esse encontro de conhecimentos para fazer a integração.</p>
	<p>E.9 Para que a integração no curso avance é essencial ir além do que está escrito no PPC, isto é, os docentes precisam fazer essa integração na prática. É preciso melhorar o diálogo entre os docentes no planejamento e na execução das atividades didáticas e pedagógicas junto com os estudantes. É preciso promover o diálogo entre os docentes das duas áreas para que realmente haja a integração. O retorno a presencialidade é uma possível solução, mas não bastaria. É preciso investir na formação docente continuada, da gestão, das coordenações para que possam trabalhar com o público da EJA que tem um perfil diferenciado. A CDPD precisa manter os docentes reunidos em busca desses objetivos, sendo necessário também disponibilidade de horário e de tempo de dedicação à CDPD já previstos na grade horária do professor, sem isso não haverá bons resultados.</p>

O entrevistado E1 afirma que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), realizada em alguns módulos do PROEJA, auxiliou na concretização da integração do curso. Atualmente, em alguns módulos é aplicado o Projeto Integrador (Módulos I, II, III), e, em outros, algumas disciplinas implantaram o PBL (Módulos IV, V). Logo, o Projeto integrador não foi a única estratégia integradora dos módulos no PROEJA no ano de 2021, pois o PBL também foi implementado, alterando de certa forma esse mecanismo integrador instituído no PPC.

O respondente E8 entende que o PBL vai ao encontro do Projeto integrador instituído pelo PPC, pois percebe o PBL como uma proposta interessante de se estimular esse encontro de conhecimentos para se fazer a integração. O PBL favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, viabilizando uma aprendizagem significativa de forma contínua, potencializando o processo de ensino e aprendizagem e uma maior integração entre docentes e estudantes. Logo, o PBL contrapõe-se a um ensino tradicional, induzindo uma aprendizagem ativa de forma contínua. Todavia, é importante frisar que o PBL não está previsto no PPC do curso como elemento estruturante da integração e só foi implementado por algumas disciplinas dos módulos IV e V durante o período de ensino remoto por conta da pandemia no primeiro e segundo semestre de 2021, desse modo é importante ressaltar que em 2022, com a volta do ensino presencial, o PBL deixou de ser implementado.

De acordo com o (PPC, 2016), para garantir a concretização da integração, o desenho curricular do curso, apresenta mecanismos de integração que reforçam a necessidade de articulação entre as duas formações, apresentando os seguintes elementos estruturantes: Eixo transversal do curso, Eixo Integrador, Projeto Integrador, Atividades Interdisciplinares e Eventos Integradores.

O PPC do curso do PROEJA já apresenta uma proposta de organização curricular integrada que possibilita a superação do modelo pedagógico tradicional rígido dividido por disciplinas. Sales (2020) fala que esse desenho curricular do curso desenvolve a formação profissional dos sujeitos sociais coletivos do PROEJA que, com frequência, desenvolvem um aprendizado descontextualizado e afastado do mundo experiencial desses estudantes.

Os respondentes E2, E4, E6 sugerem como proposta de melhorias na atuação dos docentes a necessidade formação continuada, mas para isso eles precisam dar abertura, ter sensibilidade e boa vontade em realizar essa formação pedagógica. O E4 ainda reforça que os docentes precisam de uma mínima formação para trabalhar com projetos. A esse respeito, a legislação do IFB, por meio da Nota Técnica N.º 001 (2015), cita como atribuições da Coordenação Pedagógica a organização e implementação, em conjunto com a CGEN, programas de formação pedagógicas continuadas para os profissionais da educação, devendo propor estratégias, recursos e metodologias pedagógicas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução N.º 01/2017/CS-IFB, Art. 51, confirma esse papel da Coordenação Pedagógica como responsável por implementar o programa de formação pedagógica continuada dos professores, acompanhando o trabalho pedagógico e o andamento das aprendizagens discentes, realizando um trabalho e cooperação na implementação dos processos didáticos e pedagógicos, propondo eventos, reuniões, encontros e cursos visando o aperfeiçoamento da relação docente educativa, acompanhando a atividade pedagógica dos professores,

sugerindo, se for o caso, a capacitação do professor. Ela ainda acrescenta que a CDPD participa da organização da formação continuada dos professores do PROEJA- FIC.

O entrevistado E3 entende que, para melhorar o processo de integração curricular no curso, é preciso promover a integração primeiramente no próprio coletivo de docentes, ampliando o diálogo, e que se tratassem os docentes que se recusam a desenvolver o curso como está expresso no PPC de forma firme e legalista pelos seus superiores. Todavia, analisando a CDPD no organograma do IFB, percebe-se que ela não possui hierarquia direta sobre os docentes, quem possui é a Coordenação de Curso, a Coordenação Geral de Ensino (CGEM) e a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP). Quando a CDPD faz alguma intervenção ou orientação para os docentes, geralmente é acompanhada por uma dessas coordenações. Atitudes impositivas vão de encontro a uma gestão participativa e democrática e, por esse motivo, a Coordenação de Curso tem um papel imprescindível na condução do curso; pois, conforme o entrevistado E7 menciona, é preciso cativar os docentes para que entendam a proposta do PPC do curso, explicando como foi concebido e estruturado o itinerário formativo do curso, uma vez que ele é o ponto de partida para a concretização da integração.

Para o respondente E7, os editais de contratação dos docentes do PROEJA devem fazer exigências básicas nos requisitos de contratação, como por exemplo, uma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a DREP, CGEM, CDPD e Coordenação de Curso deveriam fazer uma maior cobrança e acompanhamento dos professores do PROEJA para que cumpram o que está previsto no PPC, criando também rotinas nas reuniões de planejamento coletivo.

O entrevistado E8 defende que a melhoria do curso passa pela necessidade de mais reuniões com os docentes, pois essa oferta integrada exige do professor mais dedicação e discussão coletiva sobre o currículo integrado, devidamente registradas a partir de um cronograma que envolvam duplas ou trios de professores. O E8 sugere que a CDPD organize um calendário pontual para que duplas ou trios de professores se reúnam e que esses momentos sejam registrados.

O entrevistado E9 entende que, para que a integração no curso avance, é crucial ir além do que está previsto no PPC, isto é, os docentes precisam fazer essa integração na prática. Esse respondente também realça a necessidade da consolidação do diálogo entre os docentes no planejamento e na execução das atividades didáticas e pedagógicas junto com os estudantes. Logo, mais uma vez o fortalecimento do diálogo entre os protagonistas do curso torna-se fundamental, assim como a organização dessas reuniões, visto que provocam discussões no grupo que fortalecem um clima mais interativo, participativo e democrático, viabilizando oportunidades de se refletir criticamente sobre a prática beneficiando-se das diversas trocas

de experiências entre todos que atuam no curso. Esses momentos também são formadores, pois reforçam a articulação entre a teoria e a prática, e a reflexão sobre a prática torna-se fundamental para a intervenção no cotidiano escolar.

O autor Vasconcellos (2007, p. 125) acentua que a construção da práxis abrange o exercício do diálogo entre a ação e a reflexão. Por isso, os profissionais da educação, como a Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso e os docentes, em reuniões coletivas como as reuniões pedagógicas, precisam ter a realidade como referência, refletindo sobre ela para que possam intervir de forma eficiente sobre essa realidade. Assim, a prática não deve se distanciar da visão crítica, pois não realizaria a mudança necessária que a realidade muitas das vezes exige.

Nesta fase da pesquisa, iremos desenvolver o processo de análise do conteúdo com inferência, análise e interpretação. Primeiramente faremos a análise dos aspectos comuns e relevantes para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa e posteriormente, faremos a conclusão final.

3.6 ESTABELECENDO AS CONEXÕES

É importante compreender que a Coordenação Pedagógica não realiza seu trabalho de forma isolada, pois o planejamento e o acompanhamento das ações que promovem uma educação de qualidade em uma instituição de ensino dependem muito da realização de ações integradas entre as coordenações para que a prática escolar se efetive e traga resultados satisfatórios à instituição.

Apesar de a Coordenação Pedagógica ter o papel de mediadora dos processos pedagógicos, sendo responsável por organizar e implementar o conselho de classe, participando das reuniões pedagógicas dos colegiados, organizando e implementando o programa de formação pedagógica continuada dos professores, acompanhando o trabalho pedagógico e o andamento das aprendizagens discentes, realizando um trabalho de cooperação na implementação dos processos didáticos e pedagógicos, percebe-se que é o Coordenador de Curso que tem o desafio de manter aceso o projeto entre os docentes, organizando e acompanhando reuniões pedagógicas recorrentes, viabilizando momentos de discussão coletiva, acompanhando o trabalho do professor do projeto integrador, uma vez que a boa atuação do professor coordenador do projeto integrador é de fundamental importância, enquanto articulador da integração com os demais professores do módulo, acompanhando como estão acontecendo as atividades, observando se todos os professores estão contribuindo e entendendo o itinerário formativo de cada eixo.

A concepção da Coordenação Pedagógica (CDPD) nas resoluções e legislações no âmbito do IFB possibilita a formação continuada e o planejamento coletivo como espaço de construção coletiva, pois a CDPD atua conforme expresso na Nota Técnica n.º 001 – 2015 – PREN/RIFB, prioritariamente no auxílio docente e também em ações relativas ao ensino e aprendizagem discente. Além disso ela é responsável por organizar e implementar o conselho de classe, organizando e participando “das reuniões pedagógicas dos colegiados, organizando e implementando em parceria com a Coordenação Geral de Ensino (CGEN) o programa de formação pedagógica continuada para os profissionais da educação” (2015, p. 02). A Resolução N.º 01/2017/CS-IFB, confirma esse papel da Coordenação Pedagógica de orientação dos processos pedagógicos, sendo responsável por organizar e participar de forma sistemática das reuniões pedagógicas dos cursos, organizando e implementando o programa de ¹¹formação pedagógica continuada dos professores, acompanhando o trabalho pedagógico e o andamento das aprendizagens discentes, realizando um trabalho e cooperação na implementação dos processos didáticos e pedagógicos.

Todavia, torna-se relevante salientar que uma coisa é o que está expresso na legislação e outra é o que acontece na forma prática, pois percebe-se que Coordenação Pedagógica não influencia na mediação do processo de integração curricular e na organização do trabalho pedagógico na prática, sendo que esse papel fica mais sob a responsabilidade do Coordenador de Curso, que realiza a mediação entre o currículo e a prática.

Os principais problemas citados durante a análise dos dados coletados que favorecem a não integração no curso foram os seguintes:

- Alguns docentes não querem contribuir com a integração, que o fazem por serem obrigados;
- A integração não avança por falta de diálogo e envolvimento de alguns docentes; alguns docentes não dão abertura às propostas de integração;
- O diálogo do professor coordenador do projeto integrador com o docente torna-se algo desgastante no processo de integração, pois muitas vezes ele não quer participar, não quer integrar;
- Falta de compreensão dos professores sobre as propostas de integração do professor coordenador do projeto integrador;
- A necessidade de reformulação do PPC do curso;
- O desequilíbrio de conteúdo das disciplinas ofertados para o PROEJA;
- Falta capacitação dos docentes para atuarem no PROEJA;

¹¹ Para Placco (2012), os vocábulos formação continuada ou formação contínua são com frequência trocadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola.

- Falta de abertura dos docentes para a orientação pedagógica;
- Existência de uma falha do IFB na contratação de bacharéis;
- Sobrecarga de atividades no curso integrado;
- Os estudantes não participam das aulas apresentando baixo nível de comprometimento e engajamento discente.

A seguir, destacaremos e aprofundaremos aspectos identificados como basilares para o bom andamento do currículo integrado do curso.

3.6.1 As incompreensões do papel da instituição, das especificidades do curso e dos sujeitos da EJA

Conforme observamos nas respostas de uma parte dos entrevistados, é importante que os dirigentes da instituição de ensino encontrem, nos espaços de reuniões e encontros previstos no ano letivo, uma forma de reavivar e destacar qual é a função e o papel do IFB, de acordo com sua legislação.

Por conta dessa incompreensão, observa-se que parte dos docentes desconhecem a priorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a oferta integrada de ensino médio técnico, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na Seção III, dos Objetivos dos Institutos Federais:

Art. 7: Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da **educação de jovens e adultos**; [Grifo nosso].

Creemos não ser necessário esperar por um curso de formação continuada para os docentes, objetivando esclarecer sobre as bases legais de atendimento aos estudantes dos cursos do PROEJA na instituição. Nossa preocupação para que ocorra esses esclarecimentos independente de uma formação continuada, está apoiada na não ampliação e repercussão de preconceitos e estereótipos dirigidos a esses sujeitos coletivos, como ficou expresso por um docente, numa afirmação que defende, inclusive, que esses sujeitos coletivos da EJA não sejam atendidos pela instituição, pois ela não alcançará suas metas prescritas. Tal assertiva faz parte de uma narrativa já combatida e vencida desde 2008, quando da criação dos Institutos Federais, bem como na criação do PROEJA, pois esses argumentos neoliberais que

promovem a exclusão social foram substituídos pelo projeto político de se referenciar nos sujeitos sociais coletivos e de fortalecer a educação pública e de qualidade para todos e todas. Individualmente, podem existir essas narrativas que desejam combater esses propósitos, mas esse combate não pode acontecer no âmbito da instituição, pois toda a estrutura de oferta e curricular do PROEJA está amparada por uma legislação e um programa específico que foram criados para atender os trabalhadores e trabalhadoras que, por motivos diversos, não conseguiram concluir seus estudos.

Podemos constatar também, a partir das respostas dos entrevistados, que grande parte já possui essa compreensão da legislação e do perfil dos estudantes da EJA, fazendo a defesa de uma formação docente que promova mudanças nesses comportamentos refratários ao processo de integração e ao atendimento dos sujeitos coletivos da EJA.

É importante o reconhecimento desses sujeitos-jovens-adultos-idosos-trabalhadores como sujeitos de direitos, logo a oferta da EJA não deve ser vista como uma campanha benevolente aos que não tiveram oportunidades de cumprir o trajeto escolar, essa modalidade de ensino deve ser vista como um dever do Estado.

É preciso compreender o que está expresso na legislação e no PPC do curso. Alguns, por não conhecerem de forma aprofundada o projeto do curso, acabam defendendo estratégias fora da proposta metodológica, visto que, em algumas respostas analisadas, se observam colocações que se desviam do percurso formativo do curso. Um exemplo disso é a fala de um entrevistado quando critica que o IFB defende uma formação muito genérica e que o foco do curso do PROEJA deveria ser mais técnico, isto é, ou se forma para a vida ou para o trabalho. Ele inclusive menciona que falta uma delimitação maior do objetivo da formação do aluno do PROEJA, pois o IFB quer preparar o aluno para a vida e o estão enganando, pois não vai dar para formá-lo pra tudo.

Durante as entrevistas, um dos respondentes identifica como problema a questão da formação dos projetos pelo IFB. Ele percebe que o IFB tem uma expectativa muito grande e os seus projetos acabam sendo muito além daquilo que o público consegue responder. E um deles é o PROEJA, que faz muitas exigências ao estudante e o discente não vai conseguir alcançar. Ele percebe isso às vezes através da ementa de algumas disciplinas, dado que há disciplinas que durariam três anos no ensino médio regular, mas que vai durar um ano no PROEJA. É nesse sentido que o profissional percebe o PROEJA como “uma mentira, isso nunca vai acontecer”. Então, na percepção desse entrevistado, o PROEJA acaba sendo um projeto mentiroso, porque ele não dá conta daquilo que está no PPC.

Um outro respondente critica a metodologia de condução do projeto integrador por meio do papel desempenhado pelo professor desta disciplina. Para ele o modelo ideal seria o projeto sendo elaborado pelos docentes em conjunto com os estudantes, mas com a participação de

um número menor de docentes, isto é, sem a obrigatoriedade de participação de todos os docentes como é hoje, em que inclusive já está indicado no PPC o que se tem que fazer em cada semestre. A participação do docente deveria ser direcionada de acordo com a finalidade do projeto em si, sendo que, na percepção dele, os projetos seriam mais práticos. Esse docente entende que a participação docente acaba sendo muito limitada e engessada ao que está exposto no PPC considerado isso um erro, visto que o curso não passa por uma reformulação desde 2016 e, como o mundo do trabalho muda muito rápido, uma vinculação 100% ao PPC, na sua visão, não deveria acontecer. Na sua percepção os docentes deveriam ser livres para fazer projetos mais ousados, projetos que tivessem realmente interesse, utilizando-os como parte do processo de ensino e aprendizagem com os estudantes fazendo conexão com o mundo do trabalho.

Um dos entrevistados destaca como problema na integração do curso quando a proposta do professor do projeto integrador não é entendida por alguns docentes e ninguém pergunta nada ou pede esclarecimentos, logo isso é um entrave, pois esses docentes não vão conseguir integrar suas disciplinas com o projeto integrador. Além disto, ele observa que alguns docentes da área propedêutica têm mais dificuldades que outros em integrar e acham que não deveriam participar do projeto integrador, pois muitas vezes não conseguem analisar o PPC através das bases tecnológicas e ementas do curso integrado. Esse respondente menciona que já chegou a ouvir de alguns docentes que não iriam integrar suas disciplinas, em razão da disciplina dele não ter nada a ver com a proposta, se negando a contribuir. Nessas situações o professor do projeto integrador passa o caso ao Coordenador de curso, que tenta dialogar e mediar a situação quando algum docente não quer integrar. Para o respondente, o ego de alguns docentes atrapalha bastante o bom andamento do trabalho, porque alguns profissionais acham que estão interferindo na autonomia docente.

Na percepção do Coordenador de Curso, o PPC utiliza o mecanismo do projeto integrador como elo na integração entre as disciplinas, todavia percebe-se, no acompanhamento desse processo, que alguns docentes do projeto integrador possuem dúvidas ao lerem o PPC e identificar a integração entre as disciplinas não como algo natural a ser feito e sim como uma obrigação por parte de alguns docentes.

Por conta disso, no ano de 2021, foi implementada em algumas disciplinas de alguns módulos a metodologia do PBL, em virtude de alguns docentes entenderem que facilitava o trabalho dos professores, isto é, alguns docentes veem a integração como algo mais complicado de se fazer e não por terem dificuldades de integrar no PROEJA, melhor dizendo, alguns não têm interesse em integrar, isto é, eles se sentem obrigados a incluir e, em outros momentos, já mencionaram que, se não houvesse essa obrigatoriedade de integrar todas as disciplinas, mas somente algumas, seria levado melhor o projeto integrador.

O coordenador especifica que a questão da obrigatoriedade faz com que alguns docentes não gostem ou não tenham vontade de integrar. Ele reforça que tenta ao máximo levá-los à integração, mas, às vezes, alguns dizem simplesmente “eu não quero”. Todavia, existem também alguns docentes da área propedêutica que já mencionaram que até querem integrar, mas não sabem como, não identificam como sua disciplina “vai atuar”. Quando esses docentes dão abertura, entra em ação o importante papel do professor coordenador do projeto integrador do módulo que dialoga com eles, lê as emendas de todas as disciplinas, discute com o docente, sugerindo atividades que possam fazer, demonstrando o importante papel do professor do projeto integrador nesse processo de acompanhamento.

Um dos respondentes percebe que não está adiantando o trabalho que estão fazendo e percebe a necessidade de realizarem um trabalho constante de mostrar o que está escrito no PPC, visto que muitos docentes entram no curso e não sabem o que está escrito no projeto pedagógico, logo os momentos de reuniões pedagógicas devem ser valorizados, pois são muito importantes para reforçar e revisitar o PPC para que entendam o que está definido no documento.

Observa-se a relevância de o Coordenador de Curso no PROEJA compreender as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA, para orientar o seu coletivo na compreensão de suas características, a maneira como aprendem, a vulnerabilidade social, oferecendo atenção individualizada aos estudantes com dificuldades, acompanhando o desempenho dos mesmos a cada módulo ao longo do semestre.

3.6.2 O conflito e a contradição entre a regulamentação e o fazer das coordenações pedagógicas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9394/96 afirma que, para o exercício da função de Coordenador Pedagógico (CDPD), é fundamental ter formação com nível superior em Pedagogia ou Pós-graduação específica em Coordenação Pedagógica. A referida norma, em seu Art. 67, ainda define como pré-requisito para atuar no cargo a experiência como docente. Todavia, ao se analisar a legislação do IFB, não ficou constatada essa obrigatoriedade de formação pedagógica prévia da Coordenação de Curso. Isso pode ser considerado um problema, pois a Coordenação de Curso e a CDPD são funções especializadas, que exigem o conhecimento de competências pedagógicas e por conta disso é recomendado que seus ocupantes sejam formados em Pedagogia ou que possuam uma formação específica didático-pedagógica. Nota-se que, no Campus Locus da pesquisa, a CDPD preenche esses requisitos, todavia o Coordenador de Curso do PROEJA não.

Durante as entrevistas, a própria CDPD afirma a inexistência de regulação no IFB para definição do perfil do Coordenador do Curso do PROEJA e que a regulamentação interna para definição do perfil de coordenadores de cursos tanto vale para a Educação Superior quanto para a Educação Básica.

Na regulação do IFB qualquer docente pode se candidatar a Coordenação de Curso. Porém, considerando a oferta integrada da formação técnica, a Coordenação de Curso deveria ter um perfil diferenciado, ou seja, ter formação pedagógica e compreensão das especificidades dos estudantes da EJA. É fato que a integração curricular do curso do PROEJA não vai se concretizar pelo fato de o Coordenador do Curso ter formação pedagógica, mas essa formação qualificará o coordenador para desenvolver o trabalho pedagógico da estrutura curricular integrada prescrita no PPC do curso.

A legislação do IFB não expressa um critério mínimo para ser coordenador de curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior. Em se tratando de cursos técnicos integrados, a organização curricular dos cursos apresenta uma complexidade pedagógica que exige, por parte do coordenador, conhecimento do trabalho pedagógico relativo a planejamento de ensino; trabalho pedagógico coletivo; estratégias de ensino aprendizagem; organização de projetos de pesquisa; procedimentos didático-pedagógicos, entre outros.

Como pode a legislação do IFB exigir da Coordenação de Curso uma atuação pedagógica se a própria legislação não exige a formação pedagógica como pré-requisito? A atuação do Coordenador de Curso, que não tem formação didático-pedagógica, será ineficaz ou precária na construção da integração no desenvolvimento do curso. A Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, Art. 50, exige do Coordenador de Curso a seguinte atuação pedagógica:

IV – orientar os docentes na elaboração dos planos de ensino, nas adaptações curriculares, nas atividades didático-pedagógicas, na definição de métodos e técnicas de ensino, nos procedimentos de avaliação e no material institucional para apoio ao desenvolvimento da ação educativa;

Apesar de a instituição ter duas coordenações pedagógicas, isso não reflete em qualidade no acompanhamento e orientação pedagógica dos cursos. Compreende-se que o propósito de cada uma é importante, mas o processo curricular integrado não é alcançado por vários motivos que iremos detalhar à frente.

Todos os protagonistas do curso precisam ter clareza da função principal da CDPD e da Coordenação de Curso; pois, durante as entrevistas, observou-se que alguns docentes

demonstraram confusão ao falarem sobre o papel da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do curso do PROEJA e demonstraram dúvida se ela contribuía com o processo de integração curricular do curso dentro dos limites de sua atuação. Alguns respondentes entendem que a CDPD não contribui com o processo de integração e que quem é de fato responsável pelo processo de integração curricular no curso é o Coordenador de Curso. Já outros percebem que é a CDPD e não a Coordenação de Curso que é vital na integração, em virtude de ela ser responsável pelo êxito ou fracasso da integração ao garanti-la. O próprio Coordenador de Curso afirma que é sua responsabilidade acompanhar o processo da integração curricular e não da CDPD, que deve contribuir com a orientação pedagógica, orientando os processos de ensino. Essa diversidade de compreensão do papel do Coordenador de Curso e da Coordenação Pedagógica na concretização do currículo integrado evidencia que, apesar da responsabilidade e do compromisso com a função de Coordenador de Curso e de Coordenação Pedagógica, os processos de ensino desenvolvidos no curso estão em conflito e contradição.

3.6.3 A dificuldade de acompanhamento pedagógico do curso

Para desenvolver o acompanhamento pedagógico do curso pela Coordenação Pedagógica no Campus locus da pesquisa, a equipe pedagógica do Campus conta com três pedagogos e um coordenador, sendo que duas integrantes da equipe estão afastadas: uma está de licença maternidade e a outra foi cedida a outro órgão, contando somente com dois servidores para realizarem o acompanhamento pedagógico de todos os cursos. A estrutura institucional precariza o acompanhamento pedagógico ao não conseguir atender a demanda de atribuições que esse trabalho requer. Além disso, torna-se relevante salientar que, na configuração ideal do IFB, a Coordenação Pedagógica (CDPD deveria acompanhar somente os professores, e o Pedagogo da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) é quem faria a assistência pedagógica aos discentes. No Campus Locus da pesquisa, a CDAE não possui tal profissional, e a CDPD assumiu esse compromisso de realizar a orientação pedagógica da aprendizagem discente e o acompanhamento dos docentes em suas ações.

A CDPD encontra-se com grandes demandas de atribuições no Campus, como a participação em diversas comissões, indo desde a orientação na reelaboração de Planos de Curso até as orientações específicas e pedagógicas de como agir com determinados estudantes de todos os cursos, pois essa coordenação não trabalha apenas com o PROEJA. Desse modo, nem sempre os integrantes da equipe podem participar de todas as reuniões de colegiado do PROEJA, bem como colaborar pedagogicamente nos demais colegiados dos cursos, quando são convidados para tratar de algum assunto específico.

Percebe-se, ao analisar o organograma e a legislação do IFB, que a CDPD e a Coordenação de Curso apresentam papéis similares e isso promove uma certa contradição e confusão sobre o desempenho de suas atribuições.

Outro ponto a salientar é que nem sempre o que está expresso nas normas internas é o que de fato se apresenta na prática, pois nota-se também duas coordenações pedagógicas com atuações contidas e fragmentadas, realizando ações que nem sempre se complementam. Entende-se que a Coordenação de Curso é quem de fato faz o papel pedagógico na direção do processo de integração no curso do PROEJA e não a CDPD, que é a responsável por manter aceso o espírito do projeto do curso do PROEJA, atuando como elo na concretização dessa ação.

Nota-se, por meio da pesquisa, que alguns entrevistados percebem a falta de preparo e a necessidade de uma formação pedagógica específica para a Coordenação de Curso; pois; por mais que ele tenha boa vontade e seja esforçado no desempenho do seu papel, alguns docentes percebem que o coordenador não apresenta os subsídios teóricos que a função muitas vezes exige. Isto é, uma formação pedagógica pode até não mudar por si só a práxis, mas ela pode servir como um importante instrumento para a mudança da ação desse profissional no acompanhamento do curso.

A falta de formação pedagógica e específica para o PROEJA não contribui para desenvolver uma articulação pedagógica como está prescrita no Projeto Pedagógico de Curso. Esse documento apresenta todos os mecanismos de integração concebidos pela comissão e participantes durante a sua elaboração. Como é inovador e se contrapõe à lógica de disciplinas isoladas, exige um envolvimento dos docentes no seu desenvolvimento diferente de todos os outros cursos. O fato é que os professores que compreendem a lógica de integração do curso, defendem mais diálogo, reuniões, espaços de articulação e organização coletiva. Eles identificam os docentes que são resistentes ao currículo integrado, pois compreendem que, só com todos participando do planejamento do Projeto Integrador, iremos alcançar a integração curricular, que é oriunda do itinerário formativo do curso. A integração não surge da articulação de disciplinas, pois isso é interdisciplinaridade. Como alguns docentes não compreendem a lógica da integração, eles defendem uma “liberdade ou autonomia” para imprimir sua própria concepção de formação integrada.

Por conta dessa incompreensão do conceito de integração, acreditam que integrar é unir conteúdos e que não dá para fazer isso o tempo todo. Se o PPC prevê uma formação humana, integral e emancipadora, como defender uma reformulação tornando-o mais técnico?

Ao analisar as entrevistas, percebe-se que a utilização da metodologia do PBL durante o período remoto em alguns módulos demonstra uma inconsistência ou incompreensão da proposta metodológica ou que eles acreditavam que era uma proposta compatível como

projeto integrador. Todavia, alguns docentes que possuem um pouco mais de compreensão metodológica do curso desde sua origem, quando contribuíram com a reformulação do PPC do Curso do PROEJA em 2016, demonstraram na entrevista que não concordaram com a utilização do PBL, pois não deveriam criar outras propostas além das previstas no PPC do curso, visto que já existem itinerários formativos e concepções que precisam ser seguidas e o PBL pode desviar desse itinerário formativo. Observa-se, a partir desses apontamentos, que existe uma certa fragilidade na condução pedagógica do curso.

O Coordenador de Curso deve sentar-se com os docentes e dialogar, fazendo com que entendam o propósito daquele módulo e como sua disciplina pode contribuir. Ou seja, é necessário pegar o projeto do curso e discutir com o docente, pois todos precisam conhecê-lo do início ao fim, para que possam compreender a proposta metodológica do curso, conhecendo os projetos integradores de cada módulo para que entendam como foi concebido o itinerário formativo do curso. Existe uma necessidade de revisitar constantemente o PPC para fazer com que todos o conheçam, compreendendo o itinerário formativo do curso e sua organização curricular integrada. Torna-se evidente também a necessidade de a Coordenação de Curso realizar, de forma articulada com a CDPD, um trabalho com os novos docentes que chegam para atuar no PROEJA.

A Coordenação de Curso se depara com um grande desafio, que é fazer o acompanhamento pedagógico sem uma formação pedagógica. Pois acredita-se que, para atuar como Coordenador de Curso em cursos integrados, esses profissionais deveriam ter pelo menos uma formação específica para atuar no PROEJA. E nesse sentido, a legislação é incoerente, pois é a mesma legislação que regulamenta tanto os cursos técnicos quanto os integrados e isso não deveria acontecer, pois são cursos que apresentam perfis diferenciados.

Desse modo, considera-se que justamente por ser o Coordenador de Curso quem de fato implementa a organização pedagógica do curso do PROEJA é que ele deveria já ter uma formação específica ou pelo menos vivenciado a realidade da EJA anteriormente. Um fato muito importante a se mencionar é que não existe um critério claro no IFB que define quem pode ou não ser Coordenador de Curso do PROEJA. Qualquer docente pode se candidatar e geralmente esse arranjo é feito muitas vezes mais em função da sua carga horária do que da competência que ele tenha para a função. Muitas vezes nenhum docente se candidata ao cargo e, por conta disso, o diretor acaba tendo que indicar alguém para assumir o cargo e essa é a realidade de muitos cursos no IFB.

Se o Coordenador de Curso tivesse um perfil mais pedagógico e a CDPD pudesse estar mais próxima priorizando em todas as reuniões o curso do PROEJA, que, por conta das suas especificidades, requer um acompanhamento diferenciado, eles conseguiriam fortalecer e implementar a integração com mais eficiência. E isso se alcança fazendo com que todos

entendam qual é a missão da instituição, compreendendo o PPC do curso, desenvolvendo uma coordenação mais articulada, garantindo que o Coordenador de Curso tenha um perfil mais pedagógico e um apoio pedagógico mais sistemático e permanente. Compreende-se que parte dos problemas da não integração não está só na atuação dos docentes, mas sim na incompreensão por parte de alguns professores do próprio PPC do curso e da missão da instituição.

Diante do exposto, entende-se que realizar esse trabalho dinâmico do acompanhamento pedagógico de um curso do PROEJA requer do profissional que atua na Coordenação do Curso a convicção de que esse é um processo educativo complexo mediado por conflitos de valores e perspectivas e, por conta disso, necessita de uma coordenação preparada, qualificada para realizar o acompanhamento do trabalho integrado. Reconhece-se também que a construção da identidade desse profissional envolve diversos fatores, como as relações estabelecidas com os protagonistas do curso no cotidiano escolar, nas reuniões pedagógicas e com o colegiado de curso, também por meio do seu compromisso social e engajamento com a própria profissão.

3.6.4 A incompreensão do papel da disciplina PI no curso

A disciplina Projeto integrador “se origina dos eixos integradores do curso e obedece a uma sequência de etapas definidas pelo corpo docente” (PPC, 2016, p. 29). Nesse sentido, ele norteia o movimento pedagógico do currículo para alcançar a integração, seguindo as etapas do itinerário formativo expresso no PPC. Compreender esse itinerário previsto para o processo formativo é fundamental, pois a construção dos projetos integradores a cada semestre pode ter modificações na situação-problema do cotidiano do mundo do trabalho e estratégias pedagógicas, mas não pode modificar as referências para sua estrutura: eixos e etapas formativas.

A disciplina “Projeto Integrador” foi criada pela comissão de criação do curso, para garantir aos discentes um espaço semanal na carga horária para o desenvolvimento do processo de construção do PI; pois, nos cursos anteriores, os discentes tinham que desenvolver as atividades de pesquisa do PI em paralelo às aulas do curso, nem sempre tendo um bom êxito. Compreende-se também que o papel do docente dessa disciplina é de mediação entre os estudantes e professores do curso, pois ele acompanha as tarefas de todas as disciplinas previstas para o PI nessa aula, permitindo que, nas reuniões coletivas, ele possa dar o feedback se as atividades estão sendo realizadas corretamente ou não, procurando mediar as situações desfavoráveis para a aprendizagem.

No PPC do curso (p. 124) consta uma proposta de ficha de acompanhamento das atividades do Projeto Integrador para serem preenchidas pelos discentes e monitoradas pelo professor

do PI. Essa ficha tem como propósito a visualização de todas as atividades previstas na disciplina pelo estudante e pelo professor, que pode monitorar o processo formativo individual e coletivamente. Se um discente não desenvolve uma tarefa de uma disciplina específica, ele pode observar se todos os demais estudantes a realizaram ou não, para dar feedback ao docente e ele realizar ajustes ou adaptações. O PI obedece a uma estrutura proposta no PCC (p. 103), que organiza o processo metodologicamente.

A disciplina do PI articula o mundo do trabalho com o estudo das disciplinas, obedecendo as etapas formativas e garantindo a construção coletiva da pesquisa sistematizada.

IV. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Em uma organização escolar, é preciso que todos compreendam que nenhuma coordenação atua sozinha e que o exercício do currículo integrado exige um grupo integrado e, por conta disso, todos os protagonistas do curso devem assumir essa responsabilidade de forma coletiva. Além disso, O IFB deve fixar em sua legislação a definição do perfil do coordenador de curso do PROEJA, estabelecendo critérios mínimos de formação específica para os que pretenderem se candidatar ao cargo de Coordenador de Curso.

Para que se possa avançar é preciso haver, por parte dos dirigentes da Rede Federal, a compreensão das especificidades da Educação de Jovens e Adultos como um campo específico que resulta na primordialidade de uma formação mais sistematizada e específica não só para os coordenadores de curso, mas para todos os protagonistas que atuam no curso do PROEJA. Logo, nota-se que uma formação continuada é essencial para a educação, visto que contribui com a construção da profissionalidade docente e, por conta disso, necessita de um processo sistemático e institucionalizado. Assim, a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e o colegiado docente estariam se comprometendo ainda mais com o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a construção de uma instituição de ensino que avança e evolui na estruturação de novos saberes.

Torna-se relevante ressaltar a importância de os docentes estarem abertos e receptivos, não resistindo em participar desse processo formativo que abrange o campo da educação profissional e da Educação de Jovens e Adultos por falta de compreensão de suas especificidades ou até mesmo preconceito. Logo, considera-se que os processos formativos escolares devem valorizar os espaços sistemáticos de reflexão e estes não devem se distanciar da visão crítica, pois são fundamentais para intervir no cotidiano escolar realizando a mudança que a realidade exige.

Após análise das entrevistas, dos documentos que regulam a Coordenação Pedagógica e nos apoiando nos teóricos discutidos anteriormente, vamos procurar responder se os objetivos da pesquisa foram alcançados no processo.

4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O 1.º OBJETIVO ESPECÍFICO

O 1.º objetivo específico é analisar a concepção expressa nos documentos norteadores no Curso do PROEJA sobre a organização do trabalho pedagógico. Sobre esse objetivo, procuramos desenvolver uma análise e considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso expressa no item 1.6, em que observamos a concepção de uma formação humana integral e emancipadora na perspectiva progressista, pois considera, na organização do seu trabalho

pedagógico, três princípios básicos: “o trabalho como princípio educativo, a integração através de projetos e o conhecimento trabalhado de forma integral” (PPC, p. 29).

Nesse sentido, no subtópico 1.6, apresento a constituição do PPC do curso do PROEJA, pois esse documento é que norteia toda a organização curricular do curso. Nele apresento a proposta da organização curricular integrada que viabiliza a superação do modelo pedagógico tradicional rígido dividido por disciplinas propondo uma formação que incorpora os sujeitos sociais coletivos do PROEJA na centralidade curricular, dando voz e lugar a esses estudantes heterogêneos que apresentam um histórico de descontinuidade no percurso escolar. Além disso, não poderia deixar de tratar sobre o embasamento legal do curso, subtópico 1.6.1, em que apresento algumas normas que tratam sobre a Educação Profissional e Tecnológica, EJA, PROEJA, bem como diversas leis que vigoram e regem a educação pública no Brasil. Para mais, no subitem 3.1.3, trato sobre o itinerário formativo do curso, que segue diretrizes do Decreto n.º 5.840/2006, norma legal que instituiu o PROEJA em âmbito nacional, informando dados sobre os cinco módulos e a carga horária mínima de 2.400h do curso. Assim, o itinerário formativo do curso durante os cinco módulos organiza os ramos da aprendizagem horizontalmente viabilizando que o estudante, a partir do terceiro semestre, já possa atuar como auxiliar administrativo.

Ao desenvolver esse primeiro objetivo, entende-se que as concepções expressas nos documentos norteadores do curso do PROEJA precisam ser revisitadas e estudadas para serem colocadas em prática. Para viabilizar a integração expressa no PPC do curso, é imperativo que todos os docentes e discentes compreendam a proposta de itinerário formativo, bem como a importância do Projeto Integrador.

Os docentes entrevistados mencionaram que nunca lhes foi ofertada nenhuma formação específica para trabalhar no campo da EJA desde que entraram na instituição. Desse modo, uma sugestão seria a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PRGP) ofertar uma formação nesse âmbito apoiada pela Pró-Reitoria de Ensino (PREN)¹². Um dos entrevistados até sugeriu que essa formação acontecesse dentro da carga horária do docente, pois os docentes já se encontram sobrecarregados com inúmeras atribuições e dificilmente fariam se lhes fosse facultado fazê-lo. Caso seja uma oferta de realização não obrigatória, apenas com o intuito de realizar uma formação continuada, poderia ser incentivada pela PREN com a parceria das Coordenações Pedagógicas e Coordenações de Curso dos Campi.

Percebem-se também incompreensões sobre as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA e a dificuldade que alguns docentes possuem na integração, pois foi relatado que alguns docentes, principalmente os da área propedêutica, têm mais dificuldades que outros,

¹² A PREN é quem planeja, coordena, supervisiona, executa, fiscaliza e controla as políticas de ensino para a instituição, preparando cursos de formação visando a qualificação para as diferentes etapas e modalidades de ensino.

mencionado inclusive que “até querem contribuir com a integração, mas não sabem como”. A grande realidade é que existem muitos mestres e doutores que chegam ao IFB como bacharéis sem nunca terem atuado em sala de aula e se deparam com a realidade de ter que lecionar no ensino médio, PROEJA e ensino superior. Atuar no PROEJA exige por parte dos docentes a compreensão do perfil e das características próprias dos estudantes da EJA. Por conta disso, torna-se fundamental a realização de uma formação específica para todos. Moura (2014) aponta como sendo um grande erro nas instituições de ensino quando docentes que não possuem formação para atuar no âmbito da EJA são colocados para lecionar para os sujeitos sociais coletivos do PROEJA, pois é fundamental uma formação específica para o docente que atue com esse público.

A organização desse trabalho pedagógico exige de todos os protagonistas do curso uma cultura organizacional de colaboração na realização desse projeto de curso; pois, mesmo o curso sendo construído promovendo a integração, ela só se efetivará através de um grupo integrado e do exercício prático e constante que o currículo integrado exige de todos, isto é, da Coordenação de Curso, CDPD, professores coordenadores dos projetos integradores, docentes e gestão, pois a ação articulada e integrada desses protagonistas é promotora de um bom trabalho pedagógico coletivo, garantindo a unidade de planejamento e a organização do trabalho pedagógico que o currículo integrado exige.

4.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O 2.º OBJETIVO ESPECÍFICO

O 2.º objetivo específico da pesquisa é identificar no projeto de curso os mecanismos existentes para desenvolver o currículo integrado. Para explorar esse objetivo procuramos apresentá-lo no subtópico 1.6.2 denominado de [princípios norteadores do curso](#). Os mecanismos de integração buscam reforçar a articulação entre as duas formações por meio dos seguintes elementos estruturantes do currículo integrado: Eixo transversal do curso, Eixo Integrador, Projeto Integrador, Atividades Interdisciplinares, Eventos Integradores.

Cada elemento estruturante é apresentado em um quadro extraído do PPC do curso onde apresento a descrição de cada um. Assim, entende-se por Elemento Transversal ou Eixo transversal do curso a relação estabelecida entre o objetivo geral do curso e o propósito da formação que contempla uma formação humana politécnica e emancipadora. Além desse, também é apresentado o elemento Eixo Integrador, que pode ser organizado por temas, eixos conceituais ou situações-problema-desafios que possibilitam a integração horizontal.

O Projeto Integrador, que devido a sua relevância é retratado no subitem [1.6.4](#), é um elemento estruturante do currículo integrado fundamental no curso, pois é utilizado como disciplina pre-

vista em todos os semestres e tem por finalidade o desenvolvimento interdisciplinar da temática do semestre letivo, sendo desenvolvido em diversas fases como: diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação durante o desenvolvimento dos módulos. Ele atende a um espaço de articulação que visa solucionar as situações-problemas-desafios, problematizando temas de relevância para o curso e buscando contextualizar o ambiente real de trabalho.

Outro elemento utilizado como mecanismo integrador são as atividades interdisciplinares, que buscam promover de forma pontual o estudo e a pesquisa no âmbito do curso. Além desses elementos apresentados ainda temos os Eventos Integradores que marcam a culminância da pesquisa nos módulos, envolvendo todas as disciplinas do curso e podendo acontecer através de feiras, circuitos, semanas de integração.

4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O 3.º OBJETIVO ESPECÍFICO

O 3.º objetivo específico é identificar os limites e obstáculos na efetivação do currículo integrado do PROEJA a partir de entrevistados. Sobre esse objetivo, analisamos as respostas dos nove professores que atuam no curso do PROEJA.

Examinando a fala dos entrevistados a respeito dos principais problemas vivenciados no curso do PROEJA, podemos destacar a seguir os problemas mais evidenciados:

4.3.1 A incompreensão da oferta integrada no IFB, do conceito de integração e a sua concretização expressa no PPC

Percebe-se que a maior parte dos entrevistados concebe como um grande obstáculo no curso a atitude de alguns docentes que atuam no PROEJA. A maioria dos docentes compreendem a formação do PROEJA como está expresso no PPC e na legislação do IFB. Eles defendem uma Coordenação de Curso segura, que compreenda a lógica expressa no PPC, consiga dialogar e desenvolver de forma coletiva o planejamento das atividades pedagógicas e o projeto integrador. Por terem essa clareza, sentem a falta de sintonia e participação efetiva de outros docentes, que são refratários à proposta formativa, ou por desconhecimento ou falta de empatia com esses sujeitos coletivos de direitos e a organização metodológica do currículo integrado. Apesar de identificarmos que esses professores dissonantes são minoria, o trabalho pedagógico fica impactado, pois a integração exige a participação de todas as disciplinas na composição do itinerário formativo do curso.

Alguns docentes se negam a participar, inviabilizando a realização de um trabalho integrado, visto que se depreende na fala de alguns uma certa incompreensão da missão do IFB, de seu

papel, das especificidades do curso e dos sujeitos sociais coletivos que compõem o PROEJA. Além disso, os respondentes identificam como limites e obstáculos na efetivação do currículo a falta de abertura de alguns docentes para a orientação pedagógica, ressaltando a necessidade de capacitação dos docentes para atuarem no PROEJA.

Desse modo, percebe-se que muitos são os limites e obstáculos apontados pelos entrevistados que podem inviabilizar a efetivação do currículo integrado no PROEJA. O próprio Projeto Pedagógico do Curso considera que a educação pública brasileira ainda apresenta muitos obstáculos a serem superados na prática da educação integrada entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura, constatando-se o grande desafio dos gestores no acompanhamento desse curso e na consolidação dessa prática.

4.3.2 A organização pedagógica da instituição

Ao analisar o organograma e a legislação do IFB, observa-se que a CDPD e a Coordenação de Curso apresentam papéis similares e isso promove uma certa contradição e confusão sobre o desempenho de suas atribuições pedagógicas até mesmo na percepção de alguns entrevistados. Identifica-se com essa pesquisa a contradição de existir duas coordenações e nenhuma delas efetivar a integração.

Outro ponto a se ressaltar é que nem sempre o que está contido nas normas é o que de fato acontece na prática, pois identifica-se entre essas duas coordenações atuações contidas e fragmentadas, realizando ações que nem sempre se complementam. Percebe-se, com essa pesquisa, que o Coordenador de Curso é quem mais participa de forma sistemática do processo de integração no curso do PROEJA, sendo um elo na concretização dessa ação e não a CDPD.

Na implementação do desenho curricular integrado do PROEJA, o Coordenador de Curso e os professores dos projetos integradores são os que mais interagem nesse exercício prático integrador entre os estudantes e os docentes que atuam nos módulos. Eles precisam fortalecer o planejamento e acompanhamento de suas ações com o apoio mediador da Coordenação Pedagógica, que, por ser uma coordenação que tem uma visão aguçada sobre a realidade escolar, pois conhece os problemas e dificuldades presentes na instituição, pode cooperar com os processos didático-pedagógicos institucionais, propondo estratégias, recursos, metodologias melhorando o processo de ensino e aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento das aulas buscando contribuir com a melhoria do processo didático pedagógico, mantendo uma relação próxima com o docente acompanhando sua atuação pedagógica, propondo caso seja necessário capacitação, mediando conflitos no âmbito escolar, realizando intervenções, influenciando nas relações com a equipe escolar realizando um trabalho em conjunto com o Coordenador de Curso.

Conforme o que está expresso no PPC, o movimento constituinte do currículo integrado considera como protagonistas todos os que estão envolvidos na produção da autoria e do saber e esse deve ser um trabalho coletivo de construção permanente que envolve toda a organização, isto é, direção, docentes, coordenadores, estudantes, gestão e a comunidade, não sendo uma responsabilidade somente da Coordenação de Curso. As ações de todos os protagonistas do curso precisam estar em harmonia com os princípios de integração que norteiam o curso na busca de garantir a uniformidade de planejamento e a organização do trabalho pedagógico, superando o trabalho fragmentado, fortalecendo práticas integradoras.

4.3.3 Falta de formação específica para atuar no PROEJA

Muitos docentes entrevistados percebem a necessidade de uma formação específica para atuar no PROEJA e isso poderia ser regulamentado pela PRGP. Todavia, entende-se também que seria difícil hoje em dia no mercado os editais de convocação encontrarem profissionais capacitados com um perfil profissional para atuar especificamente no PROEJA, tendo em vista a necessidade de contratação de diferentes profissionais para atuarem em diferentes áreas dos cursos do PROEJA.

Logo, considera-se que exigir que um profissional tenha como pré-requisito para qualificá-lo para o cargo além do diploma na área, uma complementação pedagógica e/ou uma capacitação específica para atuação na EJA poderia tornar inviável a contratação pela instituição, pois dificilmente teremos, por exemplo, arquitetos, engenheiros, músicos, administradores que são ofícios que são ofertados no PROEJA, com cursos de complementação pedagógica e capacitação específica para atuação na EJA.

Uma sugestão seria isso ser controlado no estágio probatório, sendo também uma política de qualificação e requalificação institucional, tendo, por exemplo, uma periodicidade em ter que refazer esse curso. As semanas pedagógicas são considerados como importantes para a formação docente e uma formação desse tipo poderia acontecer por exemplo nesses espaços, que já são instituídos para esse fim como as semanas pedagógicas, todavia nem todos os docentes participam desses momentos de capacitação que a instituição já disponibiliza necessitando efetivar e fortalecer a consolidação desses espaços de formação mútua.

4.3.4 A contradição expressa na legislação do IFB sobre a Coordenação Pedagógica

O papel desempenhado pelo Coordenador de curso é essencial no acompanhamento do processo de integração curricular, todavia não existe uma exigência de uma formação pedagógica para os profissionais que assumem essa função, mas espera-se que eles façam esse acompanhamento pedagógico no curso. O Coordenador de Curso faz parte da gestão e

exerce uma função de liderança pedagógica estratégica no acompanhamento do curso e suas ações impactam na qualidade do ensino do PROEJA. Por conta disso, a gestão institucional precisa priorizar e focar no papel desempenhado por essa liderança, investindo em uma formação continuada capaz de desenvolver e fortalecer capacidades múltiplas de gestão, humanas e técnicas favorecendo a construção da identidade desse profissional.

A Resolução N.º01/2017/CS-IFB, Art. 50, menciona a necessidade de a Coordenação de Curso participar juntos com os professores dos cursos de capacitação promovidos pelo IFB. Moura (2014) ressalta a importância de os profissionais que atuam no PROEJA terem uma formação específica para atuarem com esse público e essa exigência não deveria ser diferente para os que assumem a função de Coordenador de Curso do PROEJA, tendo em vista sua relevância para o curso. Um dos problemas mencionados por um dos entrevistados na pesquisa é justamente o fato de não existir na instituição uma regulação na definição do perfil do Coordenador de Curso, isto é, não existe diferenciação no perfil dos coordenadores que atuam na educação básica ou superior e isso deveria ser regulamentado, pois as especificidades dos sujeitos sociais coletivos que estudam no curso precisam ser consideradas inclusive na definição do perfil desse profissional que coordenará o curso. Um modo de contribuir para o desenvolvimento dos que protagonizam o PROEJA pode ser por meio de formação, desenvolvendo esses profissionais em suas respectivas carreiras, promovendo uma formação que desenvolva boas práticas, aperfeiçoando competências técnicas, humanas e de gestão, considerando as diferentes realidades e necessidades do Campus.

A formação continuada desse profissional é importante pois ele assume um papel de liderança e é quem de fato efetiva a Coordenação Pedagógica do curso do PROEJA, realizando um papel de mediador e dinamizador do processo de ensino e aprendizagem, planejando e organizando as reuniões pedagógicas e de colegiado do curso, fortalecendo o diálogo com o grupo, construindo nesse processo seu perfil profissional, delimitando inclusive seu espaço de atuação na instituição. O papel desempenhado pelo Coordenador de Curso deve ser de um agregador, pois ele convence e incentiva todos na realização da filosofia do curso presente no PPC e para isso ele precisa de muito conhecimento sobre integração e muito jogo de cintura na coordenação do curso, tendo em vista seu papel essencial na integração curricular no curso. O sucesso da ação do Coordenador de Curso resulta na melhora da qualidade do ensino, visto que fortalece a relação dialógica e o planejamento coletivo, que são práticas integradoras que estimulam a criação de um ambiente organizacional que favorece a troca de saberes e experiências indispensáveis em uma proposta curricular integrada.

4.3.5 Desenvolver o curso integrado de forma integrada

Muitos dos entrevistados reforçam a necessidade de se fortalecer e desenvolver o curso de forma mais integrada, sendo fundamental destacar que os espaços de planejamento coletivo são para a construção do Projeto Integrador e para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares envolvendo todas as disciplinas e não somente para aquelas de que quiserem participar. Esses momentos servem justamente para fortalecer o trabalho integrado dos docentes, além disso, é relevante a percepção de que a realização de ações integradas entre as coordenações nesse acompanhamento é fundamental; pois, em uma organização institucional, não dá para realizar um trabalho integrado sem uma equipe integrada. A organização do trabalho pedagógico coletivo no acompanhamento do curso do PROEJA deve pautar-se na concepção de que, em uma instituição de ensino, o trabalho pedagógico exige uma cultura organizacional de colaboração que reflete criticamente sobre sua prática cotidiana. Os espaços de discussões coletivas e de trocas de experiências fortalecem a integração no curso, inibindo o trabalho pedagógico fragmentado, bem como ações individualizadas e solitárias entre seus atores.

O papel desempenhado pelo Coordenador de Curso apresenta uma relação de indissociabilidade com a prática docente, tendo em vista sua ação de liderança pedagógica impactar diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na sala de aula e na forma como atuam na implementação do currículo integrado. Do mesmo modo, é fundamental o reconhecimento, por parte dos que protagonizam o curso, da relevância de uma gestão integrada em que todos participam buscando ultrapassar a fragmentação e a hierarquização ainda presentes no âmbito escolar.

Os momentos de reuniões coletivas devem transformar-se em espaços de construção de conhecimento fundamentais para os docentes compreenderem a política do PROEJA e as especificidades da proposta integradora instituída no PPC do PROEJA. Nesse sentido, torna-se essencial que todos os protagonistas do curso nos diversos momentos que se reúnem troquem experiências, compartilhem conhecimentos, realizando um trabalho coletivo de colaboração, pois é preciso além da identificação dos problemas existentes no ambiente escolar é necessário refletir e em conjunto buscar soluções. O diálogo permanente é indispensável em uma gestão participativa e esse diálogo se constrói também na instituição de projetos de formação continuada que viabilizem aos protagonistas do PROEJA a construção de uma gestão integrada e participativa.

4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O 4.º OBJETIVO ESPECÍFICO

O 4º objetivo específico é apresentar estratégias de ações de intervenção para a melhoria contínua da concretização do currículo integrado do PROEJA. Destacamos em seguida algumas:

1. Formação específica para o PROEJA: como estratégia de intervenção para a efetivação do currículo integrado, é imperativo que as coordenações preparem os docentes para a atuação específica no PROEJA. Os profissionais precisam dar abertura, ter sensibilidade e boa vontade em realizar essa formação mínima para atuarem com projetos e com os sujeitos sociais coletivos que estudam no PROEJA. Para melhorar é importante que a CDPD, em conjunto com a Coordenação de Curso, faça um trabalho de conscientização dos professores e, por conta disso, a participação da CDPD de forma sistemática nas reuniões pedagógicas mostre-se como fundamental, pois contribui conjuntamente com os direcionamentos das ações, realizando também reuniões coletivas ou particulares com os professores coordenadores dos projetos integradores para que percebam a importância da dimensão do seu acompanhamento e trabalho. Um dos aspectos que ressalta do resultado é a possibilidade que os editais de contratação dos professores para atuarem no PROEJA façam exigências mínimas como uma formação específica para atuar com a EJA. Além disso, a direção e coordenações que possuam hierarquia sobre os docentes, como, por exemplo, DREP, CGEN, e Coordenação de Curso, possam realizar uma maior cobrança e acompanhamento para que os docentes cumpram o que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso, fortalecendo também as rotinas nas reuniões de planejamento coletivo. Para que a integração avance no curso, é crucial ir além do que está previsto no PPC, isto é, os docentes precisam fazer essa integração na prática. Todavia a prática por si só não provoca a mudança que a realidade exige, pois o processo da mudança exige a prática e a reflexão crítica sobre a prática, pois quem provoca a mudança da ação são os sujeitos que atuam no curso. Por esse motivo é que o foco do trabalho desenvolvido das reuniões pedagógicas deve ser a ação prática transformadora e esse é um trabalho árduo, que requer muito empenho e envolvimento de todos os protagonistas do PROEJA na sua construção.

Esses momentos de reuniões e de planejamento coletivo são fundamentais para o fortalecimento e para o despertar de uma nova postura educativa que contribua com a efetivação do currículo integrado em virtude de eles buscarem integrar o

que está separado, combatendo ações isoladas e o trabalho pedagógico fragmentado. Pois, considerando-se que a dimensão do trabalho docente é essencialmente coletiva e que ele não atua sozinho na instituição de ensino, entende-se que o serviço que presta não é para si e sim para a comunidade, por isso, os momentos de reuniões são vistos como sendo muito importantes para o resgate desse trabalho coletivo. Portanto, depreende-se que a prática educativa precisa ser refletida coletivamente, pois é a melhor fonte de aprendizado teórico e de práticas mais comprometidas, pois constrói novas possibilidades e parcerias fundamentais no exercício prático e contínuo do currículo integrado, possibilitando a unicidade entre os sujeitos da ação e a reflexão, sendo por isso um espaço revolucionário.

2. Formação pedagógica continuada: principalmente para os docentes que ainda não a possuem. Para isso é importante que o docente dê abertura e dialogue com os demais protagonistas do curso, contribuindo com o processo contínuo e constante que o exercício prático da integração requer. É importante que os professores compreendam que não podem cobrar no PROEJA a mesma coisa que exigem dos alunos no bacharelado em Administração no *Campus*, pois eles apresentam um perfil diferenciado dos demais estudantes, visto que são discentes que passaram anos fora da sala de aula e muitas vezes possuem uma formação básica mais frágil. A exigência dessa formação pedagógica específica para a atuação com esses sujeitos sociais coletivos do curso torna-se relevante, pois é dialogando com esse professor sobre planejamento, avaliação e sobre o processo de ensino-aprendizagem que se pode sensibilizá-lo a trabalhar melhor com esse público da Educação de Jovens e Adultos. Essa formação seria mais uma oportunidade de se abrir uma discussão que pode gerar a possibilidade de mudança dessa realidade.
3. Estudos periódicos do PPC do PROEJA: a base da integração está expressa no PPC do curso e exige que o docente que atue no PROEJA compreenda as estratégias de integração que nele estão expressas. Percebe-se a necessidade de o Coordenador de Curso constantemente pegar o PPC do curso e ler junto ao professor para ele entender o que é o projeto integrador. O projeto integrador depende muito da ação do Coordenador de Curso, pois é ele quem direciona as reuniões pedagógicas para que o projeto integrador aconteça. Além disso, percebe-se que a atribuição do professor coordenador da disciplina do projeto integrador é essencial no curso devido a importância desse componente curricular na integração.

Contudo, qualquer docente que necessite complementar a sua carga horária pode assumir a disciplina do projeto integrador. O ideal seria determinar previamente quem poderia atuar nessa disciplina, sendo identificados previamente docentes com o perfil adequado ou com a compreensão necessária da tarefa da disciplina para articular a integração.

4. -Reformulação do PPC do PROEJA: a reformulação do PPC é necessária para a reorganização dos conteúdos a serem trabalhados na dimensão do PROEJA, reavaliando todos os mecanismos de integração, as ementas das disciplinas de acordo com as necessidades dos estudantes, incluindo, se possível, disciplinas mais atuais e que despertem mais o interesse discente. Na discussão coletiva dessa reformulação, se apreciaria a necessidade ou não de ampliação da carga-horária do curso. O curso do PROEJA se depara com muitos estudantes evadidos, falta de motivação e comprometimento, sendo necessário realizar ações que estimulem a integração entre as disciplinas, contribuindo para a formação, a permanência e êxito do estudante.

5. Acolhimento e monitoramento dos estudantes: a recepção desses estudantes pode ter um impacto importante para que eles consigam permanecer e obter o êxito no curso. Para isso, pode-se pensar em estratégias:

- a. Apresentação do curso: entregar aos estudantes um manual informativo do curso, promovendo o conhecimento do curso na sua totalidade e do seu itinerário formativo.
- b. Rede de apoio e solidariedade: muitos são os problemas que surgem nas trajetórias desses estudantes, tanto de ordem pessoal como de dificuldades de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. A presença de monitores para dar o atendimento aos estudantes com dificuldades, bem como grupo de apoio, tanto por celular como presencial, objetiva estimular e promover condições para que o estudante consiga superá-las. Essa rede pode ser feita por estudantes do PROEJA, com o auxílio da CDAE, com o lema “Nem um a menos!”. Para não perdermos estudantes no processo, é preciso realizar ações que motivem o estudante para o ensino para que ele valorize o curso do PROEJA, pois, além de ele ter uma formação de ensino médio, ele terá um curso técnico integrado, portanto é preciso fazê-lo entender o quanto isso poderá beneficiá-lo.
- c. Parcerias do IFB para a recepção dos estudantes do PROEJA: Um fator que pode estimular essa motivação para que haja um maior interesse, aprendizagem e compromisso entre os discentes seria o estabelecimento

de parcerias do IFB com organizações, empresas para a promoção de empregos, estágios, principalmente com remuneração, para que haja um maior interesse dos estudantes com o próprio curso; a realização de cursos e minicursos voltados para o mundo do trabalho, do estágio; de projetos fazendo a relação entre trabalho e estudo. Entende-se que a parceria com empresas para fomentar empregos, estágios, pode melhorar a participação e o engajamento discente com a própria aprendizagem e permanência no curso.

- d. A realização de visitas técnicas: poderia ser uma ótima ação, pois elas possibilitam que o estudante vivencie situações práticas que muitas vezes o professor está trabalhando na sala de aula. Essas visitas técnicas permitem ao estudante o entendimento de como o conhecimento que está aprendendo será utilizado na prática quando estiver trabalhando. Os próprios estudantes de forma independente podem fazer visitas técnicas, construindo relatórios com fotos, relatando o que viram no campo, enriquecendo o processo formativo discente, contribuindo com sua formação.

6. Criação de regulação pedagógica para atendimento ao fluxo de mobilidade dos estudantes: o IFB precisa criar mecanismos de apoio e atendimento ao grande problema de deslocamento dos estudantes para o *campus* e do *campus* para a residência deles. Atualmente, nas diretrizes da EJA na educação pública do DF, foi criada uma normatização para atender os estudantes que não conseguem chegar a tempo de assistir a primeira aula ou que não conseguem assistir a última, por problemas de transportes e deslocamento. Dessa forma, os estudantes não ficam prejudicados; pois, ao formalizar o seu problema na secretaria escolar, adquirem a possibilidade de realizar as tarefas da aula de forma indireta. Esse talvez seja o maior problema de evasão do curso, pois os estudantes com dificuldades de chegar ou sair ficam com faltas em excesso que vão reprová-los. Logo, uma sugestão seria permitir realizar atividades a distância para complementar esse horário.

7. Palestras informativas e formativas: para que a integração se efetive de fato, é necessário ter muito engajamento tanto docente quanto discente. Além disto, é preciso fortalecer o diálogo, a troca de experiências entre os docentes que protagonizam o curso feitas durante as diversas reuniões que ocorrem ou até mesmo por meio de conversas informais entre os colegas de trabalho, que são fundamentais para a consolidação desse trabalho coletivo. É preciso ir muito além dos conselhos de classe e das atuações administrativas que já são realizadas. Seria interessante a realização de palestras com os docentes, encontros de formação, motivando-os

a trabalhar com metodologias ativas, sobre os modos de lidar com os estudantes do PROEJA, de tratar, de conversar, dialogar; pois, assim como os estudantes, os docentes também estão em um processo de formação contínua e, por conta disso, torna-se indispensável a aproximação da CDPD apoiando esses docentes, sendo um elo de fomento a formação continuada, realizando um trabalho em conjunto com a Coordenação de Curso.

8. Formação continuada nos tempos de Coordenação Pedagógica: para melhorar o processo de integração curricular no curso, é necessário primeiramente fortalecer a integração no próprio coletivo docente, ampliando o diálogo, favorecendo a reafirmação dos sujeitos que protagonizam o curso, promovendo a reflexão e a ação sobre a realidade numa práxis libertadora. Esse processo pode desenvolver-se através da troca de experiências e da partilha de saberes que se consolidam em diversos espaços de trabalho coletivo na instituição, como no dia-a-dia da sala de aula, nas reuniões pedagógicas e de colegiado do curso, visto que o conhecimento didático-pedagógico é construído e aperfeiçoado conforme recebe influências das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Esses momentos são fundamentais na concretização de uma prática transformadora, visto que não existe integração sem um grupo integrado, contribuindo para o cumprimento do que está instituído no Projeto Pedagógico do Curso.

4.5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O 5.º OBJETIVO ESPECÍFICO

O 5.º objetivo específico é dar contributos para um plano de intervenção a propor à Coordenação Pedagógica e à coordenação do curso do PROEJA, objetivando a melhoria da efetivação do exercício do currículo integrado.

A partir da análise dos resultados obtidos no desenvolvimento desse trabalho investigativo, sugerimos uma proposta de um plano de intervenção que visa dar contributos para solucionar alguns problemas identificados na pesquisa, com vista à melhoria contínua do trabalho que é desenvolvido no curso.

Em conformidade com os objetivos apresentados na pesquisa, essa proposta buscou apresentar ações que podem fortalecer práticas integradoras na implementação do currículo integrado do PROEJA, considerando, na efetivação de sua prática coletiva, a multiplicidade de sujeitos envolvidos nesse processo. Por isso, torna-se pertinente evidenciar que a pesquisadora Sales (2018) já apresentava, em sua tese de doutorado, realizada no Campus pesquisado, conclusões similares em sua pesquisa no âmbito do PROEJA. Os resultados da pre-

sente pesquisa evidenciam a necessidade de concretização de ações idênticas no acompanhamento do curso, pois identificamos que várias das ações propostas no passado como necessárias no acompanhamento pedagógico do curso podem não estar a ser implementadas por algum motivo.

A pesquisa demonstra que esses pontos precisam de continuar a ser trabalhados, pois, pela sua pertinência, precisam ser atendidos por contribuírem de modo significativo para assegurar a integração no curso. A proposta de intervenção não precisará ser detalhada, pois será discutida e deliberada de forma coletiva, isto é, a proposta vai chegar até a gestão do curso e eles é que vão definir com o colegiado do curso nas reuniões pedagógicas como fazer, quando e como implementar as propostas sugeridas.

Desse modo, entende-se que esse projeto atenderá aos princípios que estamos colocando como proposta de qualificação para a gestão da liderança pedagógica do curso do PROEJA, todavia entendemos que essa proposta de intervenção precisa ser construída de forma coletiva entre docentes que atuam no curso, a partir da socialização dos resultados dessa tese e do consentimento de todos para construir e implementar essa proposta de intervenção. Desse modo, elencaremos aqui alguns materiais que podem constituir a base de análise e discussão, partindo deles para, futuramente, após a socialização, poderem ser colocada em prática essa proposta de construção coletiva de intervenção.

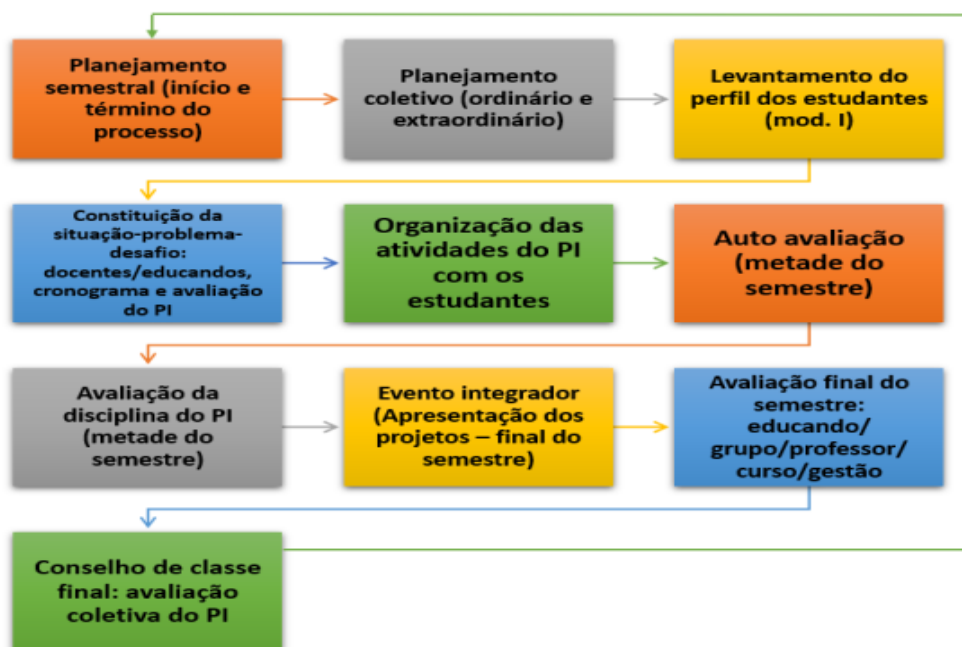
4.5.1 Proposta de Projeto de Intervenção

Como ações de proposta interventiva, sugere-se melhorar o acolhimento dos estudantes do PROEJA com um manual para que possam compreender todo o processo formativo, pois eles precisam ter uma concepção da totalidade do curso. Esse manual é um documento do IFB e já foi utilizado na recepção dos novos estudantes do PROEJA, sendo preciso dar sequência na divulgação desse manual para os estudantes neófitos e essa dinâmica depende da ação do Coordenador de Curso.

Uma outra ação fundamental é contribuir para a compreensão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) por todos os docentes que atuam no PROEJA, garantindo também que todos compreendam a concepção de integração. Todos os docentes do curso devem dar contributos no início do semestre para atividades para o projeto integrador baseando-se no PPC, sendo relevante que o professor coordenador do projeto integrador acompanhe essas atividades. O papel desempenhado pelo professor do projeto integrador é de grande relevância no curso e isso precisa estar claro para todos, pois ele é quem faz o elo, a vinculação com todos os demais docentes do módulo em que atuam. Além dessas ações apresentadas, é essencial também que instituem a avaliação formativa no processo.

Além disso, torna-se relevante ressaltar a importância do processo avaliativo no movimento prático do currículo integrado, que envolve nesse processo diversos atores como docentes, discentes, coordenações, gestão e comunidade, viabilizando o aprimoramento do percurso formativo. A autora Sales (2020) apresenta um ciclo que organiza o Projeto Integrador de forma prática, facilitando a sua compreensão e implementação da disciplina do Projeto Integrador e ele pode ser apresentado nas reuniões de planejamento coletivo do curso para apoiar o desenvolvimento do projeto. Esse ciclo envolve a avaliação em processo, a avaliação final e também a autoavaliação, alimentando e retroalimentando o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo avaliativo permite tanto aos docentes quanto aos discentes refletirem sobre sua atuação no percurso no decorrer do semestre provocando mudanças e aprimoramentos.

Figura: Ciclo de desenvolvimento do Projeto Integrador por módulo



Fonte: Sales (2020).

A avaliação semestral pelos estudantes do PROEJA é um espaço que deve ser fortalecido, pois é um momento de reflexão e apreciação coletiva discente sobre o seu aprendizado no decorrer do semestre. Sales (2020) menciona como essencial o exercício constante do processo avaliativo do Projeto Integrador e do curso, devendo fazer parte das rotinas desenvolvidas na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico do curso. A autora sugere que a autoavaliação da disciplina seja preenchida de forma individual para tabulação e posterior inclusão em um formulário no Google Docs, facilitando sua análise e a verificação dos dados. Desse modo, entende-se que o fortalecimento da autoavaliação e da avaliação da

disciplina na metade do semestre são práticas avaliativas formativas que precisam ser valorizadas e fortalecidas, visto que são promotoras da autorreflexão, do aprimoramento da práxis e das técnicas realizadas pelos docentes.

Outro espaço de fundamental importância para o desenvolvimento do curso são os momentos destinados aos conselhos de classe participativos. Esses espaços são importantes, porque são momentos de socialização dos docentes sobre a avaliação dos estudantes a respeito do processo formativo do semestre. Munidos pelos resultados dessas avaliações, poderão definir melhorias e estratégias, pois a socialização das avaliações nos conselhos de classe são reveladoras das lacunas apontadas tanto pelos discentes quanto pelos docentes e elas podem ser aprimoradas no próximo semestre.

De acordo com a Nota Técnica n.º001/2015, a organização e a implementação dos conselhos de classes é de responsabilidade da Coordenação Pedagógica (CDPD) do Campus. Ao se analisar o Calendário de Reuniões, Anexo A, observa-se que já estão instituídas no calendário de reuniões os conselhos de classe inicial, intermediário e final no âmbito do PROEJA.

O conselho de classe intermediário, realizado no meio do semestre, é importante, porque ele busca acompanhar a implementação do currículo integrado durante o processo, fazendo tanto ajustes de comportamentos para os estudantes, quanto definindo novas estratégias de ação pelos docentes. Para mais, um outro ponto a se considerar no conselho de classe final do PROEJA é a necessidade de representatividade discente e da comunidade escolar nesses espaços, pois eles fortalecem esses espaços e trazem um novo olhar para as discussões, tornando-as ricas e mais produtivas. A autora Sales (2020) argumenta que, em um conselho de classe participativo, é preciso uma organização “prévia, valorizando a avaliação dialógica e coletiva, buscando consensos, objetividade e pareceres coletivos” (p. 248). Além disso, torna-se necessário que, na organização do tempo do conselho de classe, fiquem definidos na primeira parte três momentos para avaliação coletiva: “turma → professores; turma → disciplina; turma → Projeto Integrador” (Sales, 2020, p. 248). Logo após, os docentes avaliam os estudantes. Desse modo, o conselho de classe participativo precisa ser capaz de transformar o processo formativo discente aperfeiçoando o processo do aprendizado.

Percebe-se, ao analisar a fala dos entrevistados, uma diversidade de compreensões sobre o PPC do curso, revelando por conta disso a necessidade do estudo e de, sempre que possível, se visitar o PPC do PROEJA com os protagonistas que atuam no curso. É preciso reconhecer o itinerário formativo do curso como um eixo que o integra, considerando também os mecanismos de integração presentes no PPC. Todos precisam compreender seu itinerário formativo e sua organização curricular integrada, que defende uma formação mais humana e emancipadora. Desse modo, entende-se que, para que todos os docentes articulem a inte-

gração no curso, é preciso ter um conhecimento prévio do PPC. Além disso, o papel da liderança pedagógica do curso é fundamental nesse processo, pois sempre que possível poderá apresentá-lo nas reuniões pedagógicas e de colegiado ou individualmente com algum docente que dê abertura para isso, ressaltando a necessidade de sua compreensão aprofundada e sistêmica por todos os docentes que atuam no curso para que o coletivo trabalhe com os mesmos objetivos e metas instituídos no PPC materializando desse modo as mesmas práticas e intenções.

As reuniões do colegiado do PROEJA são realizadas a cada quinze dias, decorrendo de modo virtual, mesmo após a retoma das atividades presenciais no Campus. O planejamento do PI acontece nesses espaços quinzenais e buscam integrar os conteúdos de cada módulo tentando direcionar ações e estratégias no acompanhamento do curso. Para o Coordenador de Curso do PROEJA o planejamento do projeto integrador está ocorrendo, iniciando-se sempre no início do semestre. Lá o professor coordenador do projeto integrador conversa com os professores do módulo e juntos chegam a um ponto em comum, ou ele vem com uma ideia básica e discute com os demais docentes, preenchendo as lacunas de ideias. Todavia, devido à relevância do Projeto Integrador para o curso, importa refletir sobre a possibilidade de uma nova organização do Projeto Integrador, por exemplo, de forma mensal e por módulos: na primeira semana – módulos I e II; e na segunda semana – módulos III, IV e V. Para Sales (2020, p.88) esses momentos de reuniões coletivas sobre o PI são relevantes e precisam ser fortalecidos, pois o PI está associado ao percurso formativo do curso. Ele articula cada eixo e dialoga com os assuntos, viabilizando que os sujeitos sociais coletivos do PROEJA compreendam o processo produtivo de sua área profissional na sua totalidade no decorrer dos cinco módulos do curso.

Essas reuniões precisam ser registradas em ata e divulgadas por e-mail, servindo tanto como um registro histórico das discussões e ajustes feitos quanto como uma maneira de se socializar o construído e fortalecer as práticas deliberadas na reunião de colegiado do PROEJA. Desse modo, registrar e compartilhar esses momentos é relevante, pois eles acabam servindo como arquivo de informações que poderão ser consultados sempre que houver necessidade, fazendo com que os assuntos tratados não sejam esquecidos e facilmente sejam resgatados quando necessário.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília, Resolução n.º 41/2020, Art.2º, apresenta ações, princípios e diretrizes que contribuem para o acesso, permanência e êxito discentes, garantindo o direito a uma educação de qualidade e a uma formação integral e cabe à Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) o desenvolvimento das ações e programas dessa Política de Assistência Estudantil. Analisando esse documento, percebe-se que não existe nada que trate especificamente do PROEJA, uma vez que ele participa juntamente com os demais cursos oferecidos no Campus no acesso

aos serviços e programas ofertados. A equipe da CDAE é quem busca ter sensibilidade e um olhar mais atento às questões de frequência, considerando as especificidades do público do PROEJA, composto por sujeitos sociais coletivos heterogêneos jovens, adultos, idosos, trabalhadores, não trabalhadores, mães solo, ponderando vários aspectos na realização de suas ações.

Por esse motivo, sugere-se que a gestão pedagógica do curso do PROEJA possa reunir com regularidade com a CDAE para fazer uma monitorização de frequência dos estudantes da EJA. Essa monitorização desses estudantes é importante e deve ser feito logo ao longo do semestre, não cabendo apenas no final do semestre. Podem criar-se mecanismos de alerta, por exemplo a partir do momento que o aluno faltar duas aulas, e com isso a equipe da CDAE contactaria o aluno para saber os motivos das ausências, averiguando se a coordenação pode fazer algo para auxiliá-lo dentro das possibilidades institucionais ou não. Logo, a CDAE é um espaço importante no Campus, pois ela é um espaço que dá voz aos estudantes, contribuindo para o acesso, a permanência e o êxito dos discentes.

Alguns materiais que serão apresentados são produções político-pedagógicas desenvolvidas no *Campus* no movimento de constituição do currículo integrado do Curso em 2017. Eles foram utilizados como instrumentos de acompanhamento e controle nos primeiros três meses do curso, isto é, são documentos pedagógicos que podem ser utilizados na melhoria do processo pedagógico e estão apresentados no [Apêndice D](#).

4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada resgata os princípios norteadores do PROEJA, contemplados no PPC investigado e implementados em 2017. A formação humana integral expressa é desafiante, pois precisa sempre ser revisitada, refletida e compreendida. A não compreensão desses princípios promove a improvisação e a precarização da oferta, bem como expressa as contradições teóricas na prática pedagógica.

Instruir, orientar e acompanhar um curso técnico integrado exige que os protagonistas compreendam: a missão do IFB; o propósito da oferta integrada para a EJA; o conceito de integração; o itinerário formativo do curso e as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA. Para além da compreensão desses aspectos, a lógica do currículo integrado exige o domínio de estratégias pedagógicas de construção de projetos coletivos que supram as necessidades formativas dos sujeitos da EJA, de acordo com suas especificidades.

O papel da Coordenação Pedagógica do curso é relevante para o alcance da integração curricular. Ela mobiliza o grupo em torno dos acordos pedagógicos por módulos, construindo o projeto integrador que articulará as disciplinas para o atendimento da etapa formativa. Esse processo é complexo e exige preparo e embasamento pedagógico, pois os mecanismos de integração do currículo integrado devem ser constituídos de forma que possibilitem articular o trabalho como princípio educativo e a formação emancipatória.

O alcance da integração no currículo do curso será perseguido de forma continuada, ou seja, em função da criatividade, da pluralidade e de se promover uma formação multidimensional, a lógica integrada precisará suplantar e superar a organização disciplinar, ou seja, fragmentada. As forças hegemônicas que promovem uma organização disciplinar podem prevalecer e se estabelecer, caso a Coordenação Pedagógica não consiga mobilizar e articular o grupo docente para o alcance da integração.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. S. de, & Alcoforado, J. M. (2021). O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um estado do conhecimento nos periódicos da Educação. *Revista Retratos da Escola*, 15(32), 465-482. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32>
- Agne, S., A., A., & Lopes, A., I., L. (2021). Pesquisas sobre o PROEJA produzidas no Estado de Santa Catarina. *Revista Retratos da Escola*, 15(32), 497-519.
- Almeida, L. R. (2011). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (7. Ed.) Loyola.
- Almeida, L.R. (2005) Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In V.M.N. Placco, & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (3ed., pp. 21-45). Loyola.
- Alves, N. N. de L. (2007). *Coordenação Pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Universidade Federal de Goiás.
- Arroyo, M. G. (2016). *Currículo, território em disputa* (5ª ed). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2011). Educação de Jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In Soares, L., & Giovanetti, M. A. (Org.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (4. Ed, pp.19-50). Autêntica
- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2008). Subsídios para a supervisão educacional. In C. R. Brandão (Org.), *O Educador: Vida e Morte*. (2ª ed.) Graal.
- Ball, S.J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(02), 03-23.
- Barcelos, A. R. F de. (2014). *A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e resignificação de uma função (1987-2010)*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Edições 70.
- Bardin, L. (2021) *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Boas, B. V. (2017). *Avaliação: Interação com o trabalho pedagógico*. Papirus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon. 1982.
- Brandão, M. (1999). Da arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do Capitalismo Industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. *Boletim Técnico do Senac*, 25(3), 1-14.
- Cambraia, A. C., & Zanon, L. B. (2018). Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador. *Revista Brasileira de Educação*, 23, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230043>.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, 3(3), 1-20. <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>.
- Corrêa, S., & Ferri, C. (2016). Coordenação Pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática. *Revista entre ideias*, 5(1), 41-56. DOI: <file:///C:/Users/Asus/AppData/Local/Temp/14994-54000-1-PB-1.pdf>.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-107. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>.
- Dantas, T. R. (2015). Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: T. R. Dantas, & V. Barcelos (Orgs.), *Política e Práticas na educação de jovens e adultos* (pp. 147-162). Vozes.
- Dantas, T. R. Sousa, R. F. & Conceição, A. P. S. da (2021). O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. *Revista Retratos da Escola*, 15(32), 321-338. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
- Depresbíteres, L. (2000). Educação Profissional: seis faces de um mesmo tema. *Boletim Técnico do Senai*, 26 (2), 28-39. <https://bts.senac.br/bts/article/view/586>.
- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=+Metodologia>.
- Falcão, P.H. (2021). *O programa de auxílio monitoria (re)escrito pelas mãos dos(as) sujeitos(as) do PROEJA: outros olhares e possibilidades*. [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo]. Repositório Institucional aberto do Instituto Federal do Espírito Santo. <https://repositorio.ifes.edu.br/>
- Ferreira, N. S.C.F., & Fortunato, S. A. de O. (2016). A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Naura%20Syria%20Carapeto%20Ferreira%20e%20Sarita%20Aparecida%20de%20Oliveira.pdf>.
- Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). Bibliografia. I. Pesquisa educacional I. André, Marli E. D. A.

- Moura, D. H. (2014). A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 39, 30-49. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244>.
- Moura, D. H. (2017). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 1(1), 5-26. <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/355>.
- Neves, C. E. B. (2003). Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo social*, 15(1), 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100002>.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, B. C. (2016). *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília). Repositório Institucional da UnB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf.
- Oliveira, J. C. de (2018). Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(4), 25-48.
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. IFRN.
- Pereira, V. R. B. Nacionalização – Autoritarismo e Educação - Inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86861>.
- Perrenoud, P. (2002). A Formação dos professores no século XXI e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Artmed Editora.
- Pinto, U. A. (2011). *Pedagogia escolar*. Coordenação Pedagógica e gestão educacional. Cortez.
- Placco, V. M. N. S., Souza, V. L. T. de, & Almeida, L. R. de. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>
- Placco, V.M.N.S. (2011). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In V.M.N.S. Placco, & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. ED. Loyola.
- Placco, V.M.N.S., & Souza, V.L.T. (2012) O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In V.M.N.S. Placco, & L.R. Almeida, (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação* (pp. 9-20). Loyola.
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In M. N. Ramos, M. Ciavatta, M., & G. Frigotto (Eds.), *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. Cortez.
- Ramos, M. (2008). A Concepção do Ensino Médio Integrado. (Exposição no seminário, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, 14 e 16 de agosto de 2007) Secretaria do Estado de Educação do Pará. <https://tecniciadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.
- Ramos, M. (2007). Concepção do ensino médio integrado. Publicado pela SEEDUC do Paraná, 2007. Disponível em: < http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf/
- Ramos, M. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Rev. Educação e Sociedade*, 32(116), p. 771-788.
- Ramos, M. (2012) Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, & M. Ciavatta (Org.). *Ensino Integrado: concepções e contradições*. Cortez.
- Reis, R. H., & Sales, M. C (2016). A educação profissional integrada a EJA: como concretizar o currículo integrado? III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. UFSC.
- Reis, R., & Sales, M. (2019). As perspectivas de integração no currículo da educação profissional integrada à EJA. *Rev. Espaço do currículo*, 12(1), 153-170.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (Tradução de Ernani F. da F.Rosa. 3. Ed). Artmed.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Sales, M. C. de (2020). *A Constituição do Currículo da Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos*.
- Sales, M. C. de. (2018). O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos: uma proposta emancipatória no IFB Campus Gama. (Tese Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34506>.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*. (Tradução de Cláudia Schilling). Artmed.
- Santos, M. C. C., & Barra, S. R. (2012). *O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia*. XL Congresso de Educação em Engenharia.
- Santos, N. C. G, & Moraes, L. C. S (2019). O currículo integrado do PROEJA: concepção e possibilidades de implementação. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 30(1), 377-395. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6735.
- Saviani, D. (2003). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: Ferreira, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 28-30). Cortez.

- Saviani, D. (1998). *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Silva, T.T. (2015). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica.
- Souza, F. J. d., Seixas, G. O., & Marques, T. G. (2013). O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Revista Práxis Educacional*, 9(15).
- Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo*. 5 ed. Atlas.
- Trujillo, A. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. McGraw-Hill.
- Vasconcellos, C. dos S. (2006). *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. Libertad.
- Vogt, G. Z., & Morosini, M. C. (2012). Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. *Reflexão E Ação*, 20(1), 24-37. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2229>

Legislação referenciada

- Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909. (1909). Cria nas capitais do estado Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Presidência da República. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Presidência da República. Link?
- Decreto n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. (1942). Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República. <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>.
- Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm
- Decreto-Lei n.º 6.141 de 28 de dezembro de 1943. (1943) Promulga a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto n.º 3733, de 12 de dezembro de 1946. Expede regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Governo de Florianópolis. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99634>.
- Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o § 2º do art.36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 18 de abril de 1997. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.
- Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997. (1997). Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>.
- Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004. (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
- Decreto n.º 5.224, de 1º de outubro de 2004. (2004). Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm
- Decreto n.º 5.246 de 15 de outubro de 2004. (2004). Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da Nova Zelândia sobre Isenção Parcial de Vistos, celebrado em Brasília, em 20 de novembro de 2001. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5246.htm.
- Decreto N.º 5.840, de 13 de julho de 2006. (2006). Institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm.
- Divulgação dos Resultados do Censo Escolar. (2020). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm
- Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.
- Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

- Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971) Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Lei n.º 6.297, de 15 de dezembro de 1975. (1975) Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6297.htm
- Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Presidência da República.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm
- Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.
- Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000. (2000). Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm
- Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm
- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. (2008) Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm
- Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012) Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018. (2018) Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Link? Ministério da Educação (2007). Documento Base do PROEJA.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Ministério de Educação (2007). Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.
- Ministério da Educação. Observatório do Plano Nacional de Educação.
<https://www.observatoriodopne.org.br/>.
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2014). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.
https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Ministério de Educação. (2020). Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base 20220. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>
- Ministério da Educação (2022). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>.
- Nota Técnica N.º 001/2015 - PREN/RIFB. (2015). Integração entre a Coordenação Pedagógica (CDPD) e a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE). Instituto Federal de Brasília.
<https://www.ifb.edu.br/ead/92-institucional/resolucoes/8689-resolucoes-2015>.
- Parecer n.º. 252/1969. (1969). Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

- Parecer CNE/CEB 11/2000. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf.
- Parecer CNE/CEB n.º 36/2004. (2004). Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf.
- Parecer CNE/CEB N.º 39/2004. (2004). Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf.
- Parecer CNE/CEB n.º 20/2005. (2005). Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto n.º 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Ministério da Educação.
- Parecer CNE/CEB n.º 06/2010. (2010) Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.
- Parecer CNE/CEB 07/2010. (2010) Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.
- Instituto Federal de Brasília [IFB] (2016). *PPC do Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA*.
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5913/PLANO%20DE%20CURSO%20PRO-EJA%20DM%20ATUALIZADO.pdf>.
- Instituto Federal de Brasília [IFB] (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019 - 2023)*.
<https://www.ifb.edu.br/institucional/pdi/28416-pdi-2019-2023-do-ifb-e-atualizado>.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. (2006). Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf.
- Resolução n.º 005 – 2013/CS. (2013) Instituto Federal de Brasília. Estabelece as normas de funcionamento da Coordenação de Curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB e dá outras providências.
https://www.ifb.edu.br/attachments/4578_005_Estabelece%20o%20Regulamento%20para%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curso,%20Colegiado%20de%20Curso%20e%20Nucleo%20Docente%20Estruturante.pdf.
- Resolução n.º 1, de 5 de dezembro de 2014. (2014). Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394/96. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192
- Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000. (2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.
- Resolução CNE/CP n.º 1, DE 15 de maio de 2006. (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010. (2010). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Ministério da Educação.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio
- Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.
- Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf
- Resolução n.º 06/2015/CS – IFB. (2015) Instituto Federal de Brasília. Estabelece as normas de funcionamento da Coordenação de Curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB.

- [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o_006_N%C3%Bacleo%20Estruturante%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o_006_N%C3%Bacleo%20Estruturante%20(1).pdf).
- Resolução CNE/CEB n.º 13, de 21 de novembro de 2018. (2018). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação.
https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622.
- Resolução 35/2020 - RIFB/IFB. (2020). Altera o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) aprovado pela Resolução CS/IFB n.º 10/2013, e estabelece o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio Subsequente nas modalidades presencial e a distância. Instituto Federal de Brasília.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2035_2020_Regulamento%20do%20Ensino%20T%C3%A9cnico%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio%20Subsequente.pdf.
- Resolução CNE/CP N.º 1, de 5 de janeiro de 2021. (2021). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação.
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf
- Resolução n.º 014-2014. (2014). Institui a Política De Assistência Estudantil Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Brasília. Instituto Federal de Brasília.
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%C3%8DTICA%20DE%20ASSIST%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>.
- Resolução n.º 001/2017. (2017). Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências. Instituto Federal de Brasília.
<https://www.ifb.edu.br/institucional/163-uncategorised/13211-resolucoes-2017>. Acessado em: 23 de Março de 2021.
- Resolução N.º 005/2016/CS-IFB. (2016). Estabelece a distribuição de carga horária didática semana dos docentes, por regimes de atividades, no IFB. Instituto Federal de Brasília.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/Resolu%C3%A7%C3%A3o_005_estabelece%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20carga%20hor%C3%A1ria%20did%C3%A1tica%20semanal%20dos%20docentes.pdf
- Resolução N.º 35/2012 – CS/IFB. (2012). Estrutura organizacional para o Instituto Federal de Brasília. Instituto Federal de Brasília.
https://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7%C3%A3o%2035_2012_referendada_11_12_2012.pdf.
- Resolução 41/2020 - RIFB/IFB. (2020). Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília. Instituto Federal de Brasília.
[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf).

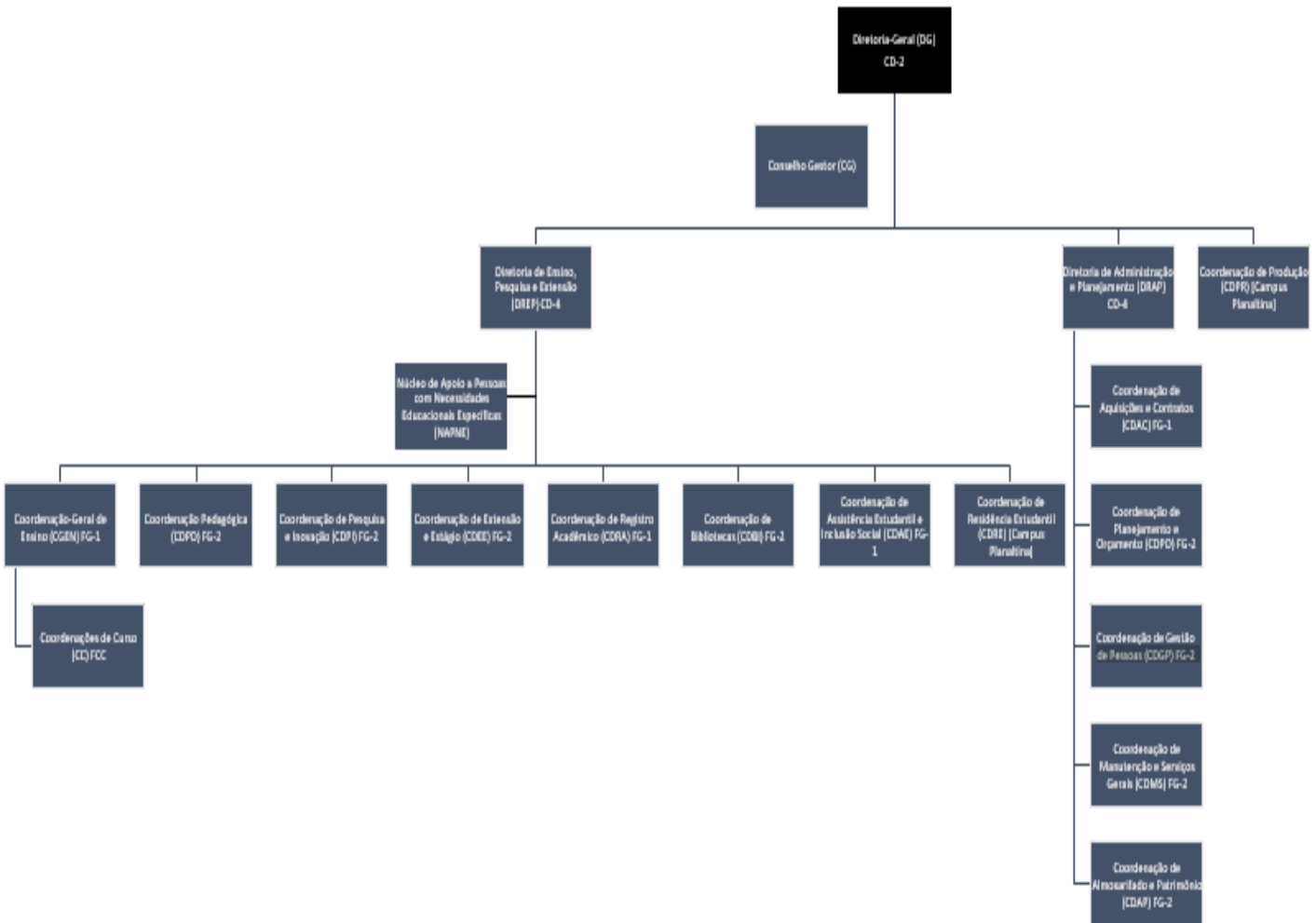
ANEXOS
ANEXO A – CALENDÁRIO DE REUNIÕES 2020.2 IFB

Calendário reuniões 2020.2		
Data	14:00 - 16:00 h	16:00 - 18:00 h
24/11	Planejamento coletivo - Alimentos	Planejamento coletivo – Química
26/11	Reunião de pais e responsáveis 2º bimestre (horário a definir)	
01/12	Reunião Geral (docentes)	Planejamento coletivo – PROEJA
03/12	Colegiado - Técnico Logística Colegiado - CST Logística	Reunião de coordenadores de curso
	Colegiado - Licenciatura Química	
08/12	Planejamento coletivo - Química	Planejamento coletivo – Alimentos
10/12	Colegiado – Administração	
	Colegiado - CST Alimentos	
15/12	Planejamento coletivo - PROEJA	
17/12	Colegiado - Alimentos Integrado	Reunião Geral
	Colegiado - Química Integrado	
	Colegiado – PROEJA	
22/12	Planejamento coletivo - Alimentos	Planejamento coletivo – Química
24/12		
12/01	Colegiado – Administração	Planejamento coletivo – PROEJA
	Colegiado - CST Alimentos	
14/01	Colegiado - Técnico Logística Colegiado - CST Logística	
	Colegiado - Licenciatura Química	Conselho de Classe Inicial – PROEJA
19/01	Planejamento coletivo - Química	Planejamento coletivo – Alimentos
21/01	Conselho de classe 3º Bimestre - Alimentos e Química (horário a definir)	
22/01	Reunião de pais e/ou responsáveis - 3º Bimestre (horário a definir)	
26/01	Planejamento coletivo - PROEJA	Colegiado - Alimentos Integrado
		Colegiado - Química Integrado
		Colegiado – PROEJA
28/01	IX JEPE	
02/02	Planejamento coletivo – Alimentos	Planejamento coletivo – Química
04/02	Colegiado - Técnico Logística Colegiado - CST Logística	Reunião de coordenadores de curso
	Colegiado - Licenciatura Química	
09/02		Planejamento coletivo – PROEJA
	Colegiado – Administração	

11/02	Colegiado - CST Alimentos	
16/02	Feriado – Carnaval	
18/02	Conselho de Classe Intermediário - PROEJA (horário a definir)	
	Conselho de Classe intermediário - Técnico Subsequente (horário a definir)	
23/02	Planejamento coletivo – Química	Planejamento coletivo – Alimentos
25/02	Colegiado - Alimentos Integrado	Reunião Geral
	Colegiado - Química Integrado	

	Colegiado – PROEJA	
02/03	Planejamento coletivo – PROEJA	
04/03	Colegiado - Técnico Logística Colegiado - CST Logística	Reunião de coordenadores de curso
	Colegiado - Licenciatura Química	
09/03	Planejamento coletivo – Alimentos	Planejamento coletivo – Química
11/03	Colegiado – Administração	
	Colegiado - CST Alimentos	
16/03		Planejamento coletivo – PROEJA
18/03	Colegiado - Alimentos Integrado	
	Colegiado - Química Integrado	
	Colegiado – PROEJA	
23/03	Planejamento coletivo – Química	Planejamento coletivo – Alimentos
24/03	Conselho de Classe Final - PROEJA (horário a definir)	
25/03	Conselho de Classe Final - Alimentos e Química (horário a definir)	
26/03	Reunião de pais e/ou responsáveis (horário a definir)	

ANEXO B - ORGANOGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA



APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente gostaria de agradecer a sua disponibilidade em contribuir com esta investigação que tem como objeto de estudo o currículo integrado do Curso Técnico em Administração do PROEJA.

Meu nome é Apoliane Lima Euclides, sou mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Estou realizando esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Neusa Cristina Vicente Branco (Instituto Politécnico de Santarém) e coorientação da Professora Doutora Marcia Castilho de Sales (Universidade de Brasília - UNB).

Nossa hipótese é que a Coordenação Pedagógica exerce um papel relevante e estratégica em todo o trabalho político-pedagógico institucional, atuando como uma grande mediadora e parceira da práxis docente no PROEJA. Por esse motivo, uma Coordenação Pedagógica organizada mostra-se de fundamental importância no currículo integrado considerando todo o movimento da prática da integração. Logo, o estudo do papel da Coordenação Pedagógica na promoção da integração é fundamental, pois sua ação precisa estar em consonância com os princípios da integração do curso para garantir a “unidade de planejamento e organização do trabalho pedagógico”.

Para a realização desta pesquisa utilizaremos como estratégia de investigação o estudo de caso e a abordagem metodológica será a qualitativa. O objetivo geral é a investigação do papel da Coordenação Pedagógica para o exercício do currículo integrado no Curso Técnico em Administração do PROEJA. O tema da pesquisa é: “O papel da Coordenação Pedagógica na constituição do currículo integrado no Curso Técnico em Administração”. O locus da pesquisa será em um dos *Campus* do Instituto Federal de Brasília (IFB)=

Logo, o objeto desse estudo de caso é o currículo Integrado do Curso Técnico em Administração Integrado ao PROEJA e o problema da pesquisa é a necessidade do fortalecimento de práticas integradoras no curso. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender o papel da CP na concretização dessa integração.

O instrumento de coletas de dados que será utilizado para alcançar os objetivos traçados serão entrevistas semiestruturadas com o Coordenador pedagógico, Coordenador de Curso e dez docentes do PROEJA. A entrevista semiestruturada é representa um modo de entrevista bem flexível, isto é, ela apresenta um itinerário preexistente, todavia ela dá lugar ao entrevistado fazer perguntas eventuais que surgirem no decorrer da entrevista, tornando a entrevista bem mais dinâmica.

Desse modo, necessito da sua colaboração para responder algumas perguntas, ressaltando que será assegurada a confidencialidade e o anonimato desta entrevista. O tempo de previsão é de aproximadamente 30 minutos de duração.

Solicito, por gentileza, a sua autorização para que essa entrevista seja gravada, possibilitando a reprodução das falas de forma fidedigna para subsidiar as análises desta pesquisa.

APÊNDICE B - PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

- 1) Há quanto tempo você atua no IFB?
- 2) Há quanto tempo você atua no curso do PROEJA?
- 3) Você possui alguma formação complementar específica para atuar no PROEJA?
- 4) O que você entende por integração curricular no curso do PROEJA?
- 5) Você participou ou acompanhou as discussões sobre a última reformulação do PPC do PROEJA em 2016?
- 6) Você conhece e vivencia o PPC do PROEJA e seu itinerário formativo elaborado em etapas no decorrer dos módulos?
- 7) Você acredita que, com a reformulação do PPC do PROEJA, a integração curricular do curso progrediu? (Sim/não/mais ou menos) Justifique sua resposta (as causas/motivos que levaram progressão ou não da integração curricular).
- 8) O que precisa ser feito ou enfrentado para melhorar a integração curricular?
- 9) Você acredita que a reformulação do PPC do PROEJA afetou de forma positiva o nível de comprometimento e de aprendizagem dos alunos? Justifique.
- 10) Cite os principais problemas vivenciadas hoje no PROEJA?
- 11) Aponte soluções para esses problemas, por favor.
- 12) Considerando os esforços para a integração curricular no PROEJA, como você avalia o papel da Coordenação Pedagógica nesse processo? (ótimo, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim, péssimo). Justifique sua resposta (as causas/motivos da avaliação do papel da CP).
- 13) O que a Coordenação Pedagógica precisa fazer, dentro dos limites de sua atuação, para tonar o seu papel na integração curricular no PROEJA melhor? (captar as estratégias)
- 14) Considerando os esforços para a integração curricular no PROEJA, como você avalia o papel da Coordenação de Curso nesse processo? (ótimo, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim, péssimo). Justifique sua resposta (as causas/motivos da avaliação do papel da CP).
- 15) O que a Coordenação de Curso, dentro dos limites de sua atuação, precisa fazer para tonar seu papel na integração curricular no PROEJA melhor? (captar as estratégias)
- 16) Considerando os esforços para a integração curricular no PROEJA, como você avalia o papel dos docentes do ensino propedêutico nesse processo? (ótimo, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim, péssimo). Justifique sua resposta (as causas/motivos da avaliação do papel da CP).
- 17) O que os docentes do ensino propedêutico, dentro dos limites de sua atuação, precisam fazer para tonar seu papel na integração curricular no PROEJA melhor? (captar as estratégias)
- 18) Considerando os esforços para a integração curricular no PROEJA, como você avalia o papel dos docentes do ensino específico nesse processo? (ótimo, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim, péssimo). Justifique sua resposta (as causas/motivos da avaliação do papel da CP).
- 19) O que os docentes do ensino específico, dentro dos limites de sua atuação, precisam fazer para tonar seu papel na integração curricular no PROEJA melhor

APÊNDICE C - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa : “O papel da Coordenação Pedagógica na constituição do currículo integrado no Curso Técnico em Administração do PROEJA em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília”, conduzida pela estudante de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional do Instituto Politécnico de Santarém/Portugal, Apoliane Lima Euclides, e sob coordenação da Prof^a Dr^a Neusa Branco e da Prof^a Dr^a Marcia Castilho de Sales (coorientadora).

A pesquisa tem como objetivo geral Analisar se o exercício da Coordenação Pedagógica do Curso Técnico em Administração do PROEJA promove a integração curricular expressa no seu Projeto Pedagógico de Curso.

A **metodologia** da pesquisa utilizada nesse estudo de caso será uma entrevista com três grupos de protagonistas que atuam no curso: alguns docentes do PROEJA, a Coordenação Pedagógica e a coordenação do Curso Técnico em Administração do PROEJA. Será uma entrevista semiestruturada com pontos em comum a todos os entrevistados. A amostra será não probabilística escolhida aleatoriamente por conveniência entre 10(dez) docentes, o outro setor será o Coordenador Pedagógico e o Coordenador de Curso do PROEJA, totalizando uma população amostral de 12 sujeitos protagonistas do PROEJA. Cada entrevista tem a previsão de duração de meia hora.

Desse modo, **justificamos que a realização dessa** pesquisa é relevante, pois o estudo do papel da Coordenação Pedagógica é fundamental na promoção da integração, visto que sua ação precisa estar em consonância com os princípios da integração do curso para garantir a “unidade de planejamento e organização do trabalho pedagógico” continuamente (Sales 2020, p. 188). Logo, para a efetivação desse trabalho a Coordenação Pedagógica e a Gestão precisam estar articulados para a promoção do trabalho pedagógico coletivo. Os resultados dessa pesquisa contribuem com a proposta de uma política inclusiva e emancipatória para estudantes jovens e adultos, exigindo da Coordenação Pedagógica organização, planejamento e reflexão constante de suas ações na consolidação desse projeto educacional. Logo, esses resultados podem melhorar a qualidade da educação básica da formação profissional no curso Técnico em administração do PROEJA, tendo em vista a formação integral dos sujeitos coletivos da EJA que possuem um ritmo de estudos diferenciados.

Sobre os **critérios de exclusão** na pesquisa, não participarão da pesquisa os docentes que lecionam para os demais cursos, os servidores técnicos e demais gestores da instituição, os discentes e aqueles que se recusarem a assinar o TCLE. Esta pesquisa **oferece riscos** aos servidores entrevistados na coleta de dados, pois dependendo do tipo de pergunta pode constranger o entrevistado, apresentando inclusive os seguintes riscos aos servidores: Invasão de privacidade, revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), tomar o tempo do sujeito ao responder ao entrevista, considerar também riscos relacionados aos registros da observação das reuniões do colegiado do PROEJA. Para minimizar esses riscos, as entrevistas serão realizadas em um local reservado, tranquilo, com liberdade para não responder questões constrangedoras, estando atenta aos sinais de verbais e não verbais de desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Todas as informações fornecidas pelos participantes são de caráter confidencial e buscará garantir o sigilo e a privacidade de cada participante. Ainda assim, caso ocorra qualquer divulgação não

intencional de informações particulares, as consequências serão tratadas nos termos da lei, com vista a minimizar qualquer dano causado ao participante. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos científicos e publicados em revistas especializadas, sem a divulgação do nome dos participantes. Destaca-se que você pode se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso acarrete em qualquer penalidade ou prejuízo.

Para participar da pesquisa, você não terá despesas previstas. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação. Essa pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizada no CEP/UNICEPLAC - SIGA Área Especial N.º 2- Setor Leste-Gama-DF, Sala 208 Bloco E, CEP: 72460-000, Telefone: (61) 3035-1811, E-mail: cep@uniceplac.edu.br.

Durante as etapas da pesquisa você será acompanhado pela pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas antes, durante ou após a realização da pesquisa, solicita-se entrar em contato com a estudante mestranda Apoliane Lima Euclides ou com a coordenadora da pesquisa, **Profª Drª Neusa Branco**, e-mail: neusa.branco@ese.ipsantarem.pt ou com a coorientadora Marcia Castilho de Sales: mcastilhosales@gmail.com, e/ou endereço: Setor de Múltiplas Atividades Q, Lote 1, Pte. Alta Norte, Gama/DF, CEP 72429-005, sala B003. Você também pode contatar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio dos telefones (61) 3315-2951 e 3326-6453, e-mail: conep@saude.gov.br e/ou endereço: Esplanada dos Ministérios, Anexo Bl. G, Ala B, Sl. 13-B, Brasília – DF.

A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Após tomar ciência dessas informações sobre a pesquisa, caso concorde em participar, preencha seus dados e assine a seguir.

As duas vias do TCLE serão assinadas pelo participante e pelo pesquisador, sendo também rubricadas em todas as páginas, tanto pelo participante da pesquisa, quanto pelo pesquisador.

O documento também será assinado pela coordenadora da pesquisa e foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas será disponibilizada a você.

Eu _____, RG _____, concordo livremente em participar da pesquisa **“O papel da Coordenação Pedagógica na constituição do currículo integrado no Curso Técnico em Administração em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília”**.

Brasília, / /

Assinatura do participante Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS



**GOVERNO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS GAMA**

MANUAL DO ALUNO

Origem e importância do Técnico em Administração

O Curso Técnico em Administração é integrado à modalidade de Educação Jovens e Adultos, permitindo que o aluno receba as duas formações de forma integrada: educação básica e educação profissional. A oferta integrada da Educação Profissional objetiva uma formação integral do estudante, permitindo atuar prática e intelectualmente no trabalho, dominando ainda as tarefas específicas, as formas de organização e a gestão do trabalho e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade, na qual exerce as funções de produtor e de cidadão.

Qual será o período do curso técnico?

O curso acontecerá em dois (2) anos e meio (6 meses) ou cinco (5) semestres.

Como ele é organizado?

O curso é composto por 5 módulos/semestres. Ao final o estudante receberá o certificado de Técnico em Administração.

Qual é o objetivo do Curso Técnico em Administração?

Elevar a escolaridade dos jovens e adultos da comunidade, com foco na conclusão da educação básica. Formar profissionais técnicos de nível médio, capazes de atuar com eficiência no reconhecimento, avaliação e gerenciamento dos processos administrativos.

Como o estudante será avaliado?

Propõe-se, no mínimo, três instrumentos avaliativos para cada componente curricular em cada módulo/semestre, observado o percentual de 50% (cinquenta por cento) para testes/provas e 50% (cinquenta por cento) distribuídos em diferentes instrumentos avaliativos, sendo aprovado o estudante que alcançar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do total avaliativo previsto e, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária semestral. Quando o aproveitamento do estudante em algum componente curricular não for suficiente, resultando em “Aprendizagens Pouco Evidenciadas – APE”, em até dois componentes curriculares, a recuperação poderá ser realizada no módulo seguinte, por meio de aulas regulares, estudos orientados, cursos paralelos na própria instituição educacional, na forma de progressão parcial com dependência entre

os módulos. No caso de mais de dois componentes curriculares com aproveitamento insuficiente, o estudante não passará para o módulo seguinte, devendo cursá-los novamente no semestre seguinte.

O que são Práticas Supervisionadas?

São momentos de problematização da rotina e de criação de outras possibilidades práticas fundamentadas nos conhecimentos da base comum e específicas do curso e das necessidades educativas da escola, intrínsecas ao currículo, desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem. As Práticas Pedagógicas Supervisionadas corroboram para o desenvolvimento do Projeto Integrador, constituindo-se como ações e eventos que capacitam os alunos para as saídas intermediárias, bem como para sua certificação como um Técnico Integrado em Controle Ambiental. Equivalem a 400 horas de atividades não presenciais no curso, de acordo com o previsto na legislação vigente que possibilita 20% (vinte por cento) da carga horária do curso técnico não presencial.

Quais são os eixos integradores do curso?

O eixo transversal do curso é: “Administração, cidadania e mundo do trabalho”. A seguir apresentamos os eixos integradores do curso:

SEMESTRE	EIXO INTEGRADOR
I	<i>Organização e sistemas</i>
II	<i>Seleção e ambiente de trabalho</i>
III	<i>Criatividade e marketing</i>
IV	<i>Sustentabilidade e suprimentos</i>
V	<i>Educação financeira</i>

Os eixos integradores do curso servem para convergir as temáticas que serão desenvolvidas por módulo, garantindo a formação integral do aluno segundo o itinerário formativo do curso. A partir do eixo integrador, as disciplinas irão desenvolver atividades que permitam ao estudante a formação profissional em Administração.

O que é a Disciplina Projeto Integrador?

Ela objetiva preparar o aluno para o exercício profissional de acordo com o módulo vigente. A cada módulo o projeto integrador é específico. A partir de uma situação-problema que será elaborada pela equipe docente, os alunos irão elaborar e desenvolver tarefas que possibilitarão desenvolver sua qualificação profissional. A disciplina se apresenta a cada módulo e todas as demais disciplinas do módulo se convergem na sua solução final e apresentação, sob o ângulo das várias ciências. As atividades desenvolvidas com os estudantes serão construídas com a participação dos estudantes e sistematizadas na Coordenação Pedagógica dos professores, tendo como princípio o trabalho coletivo e a pesquisa.

Como o estudante deverá proceder para alcançar êxito na disciplina do Projeto Integrador?

As atividades desenvolvidas no Projeto Integrador são definidas a partir de três eixos formativos:

- A importância da prática política-educativa como mobilizadora de ações que promovem a compreensão da natureza e exercício da profissão, permitindo que o estudante desenvolva a imersão na prática desde o primeiro módulo, garantindo uma sequência de aprofundamento dos estudos de acordo com o itinerário formativo.
- A importância do trabalho coletivo pelos estudantes, promovendo o hábito saudável de convivência, de compartilhamento de vivências e experiências e pela construção de novos conhecimentos.
- Promoção de uma visão totalitária sobre o processo de produção, permitindo que o estudante compreenda as relações existentes na atuação profissional do Administrador, no contexto social, político, trabalhista e ambiental.

Nesse sentido, é importante que o estudante sempre esteja aberto ao fazer, pensar e cooperar. Cada atividade desenvolvida, sob a orientação dos professores e apoiadas e mediadas pelo professor da disciplina, irão proporcionar a visão do todo, permitindo que a compreensão da laboralidade do administrador não se restrinja ao fazer, mas também a forma como o profissional deve se inserir, atuar, intervir e se posicionar dentro do ambiente de trabalho. Para além disso, deve também compreender seus direitos e deveres como futuro profissional a partir dessas vivências.

PLANEJAMENTO SEMESTRAL do Projeto Integrador

O Projeto Integrador sinaliza para a construção de competências pelo aluno a partir da realização conjunta do trabalho em equipe, da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente e discente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos interdisciplinares nos semestres letivos que compõem o curso. O Projeto Integrador associado ao percurso formativo do curso, articulado ao eixo integrador e dialogando com os conteúdos das disciplinas, permite a compreensão pelos educandos do processo produtivo da sua área profissional na sua totalidade, a partir das etapas semestrais.

As atividades desenvolvidas na disciplina do Projeto Integrador são definidas a partir de três elementos formativos:

*A importância da práxis política-educativa como mobilizadora de ações que promovem a compreensão da natureza e exercício da profissão, permitindo que o estudante desenvolva a imersão na prática desde o primeiro módulo, garantindo uma sequência de aprofundamento dos estudos de acordo com o itinerário formativo.

*A importância do trabalho coletivo pelos estudantes, promovendo o hábito saudável de convivência, de compartilhamento de vivências e experiências e pela construção de novos conhecimentos.

*A promoção de uma visão totalitária sobre o processo de produção, permitindo que o estudante compreenda as relações existentes na atuação profissional do curso, no contexto social, político, trabalhista e ambiental.

Como fazer a gestão pedagógica do Projeto Integrador?

1. Realizar o planejamento do Projeto Integrador no final do semestre, definindo a estrutura geral do Projeto Integrador, como sua centralidade/conteúdos, pesquisa, metodologia e avaliação. Cada professor deve preparar três (3) atividades para os estudantes desenvolverem no Projeto Integrador, que contribuam para uma melhor compreensão dos seus objetivos. Essas atividades são fundamentais para que os estudantes iniciem o semestre conhecendo o planejamento da disciplina. Para isso, é importante definir:

a. Objetivo geral, objetivos específicos, atividades e avaliação.

2. Realizar o levantamento do perfil dos estudantes do módulo I no início do semestre.

3. No início do semestre, definir com os estudantes uma situação problema, um cronograma

e avaliação. Fechar as atividades para o projeto com os professores que ainda não as enviaram para o Professor de Projeto Integrador.

4. Apresentar para os estudantes o planejamento da disciplina completo: objetivos, atividades, prazos e avaliação.

Realizar no meio do semestre (início de abril/outubro) a autoavaliação dos estudantes para que eles avaliem o trabalho do grupo e do trabalho individual, se está atendendo ou não a perspectiva pensada. O Professor de Projeto Integrador pode também ressaltar pontos relevantes com a turma para ajustes do trabalho de pesquisa pedagógica. Socializar os resultados e discutir propostas de melhorias nos pontos solicitados.

Realizar no meio do semestre (início de abril/outubro) a avaliação da disciplina do Projeto Integrador com os estudantes. Ela tem como objetivo de visualizar problemas e definir soluções de forma coletiva.

7. Apresentações dos projetos: procurar sempre apresentar de forma compartilhada, buscando sentidos, aproximações e saberes na formação do técnico em administração.

8. Avaliação final do semestre: pedir a turma o preenchimento da ficha de avaliação da disciplina para que seus resultados sejam discutidos e encaminhados para aprimoramentos/ajustes.

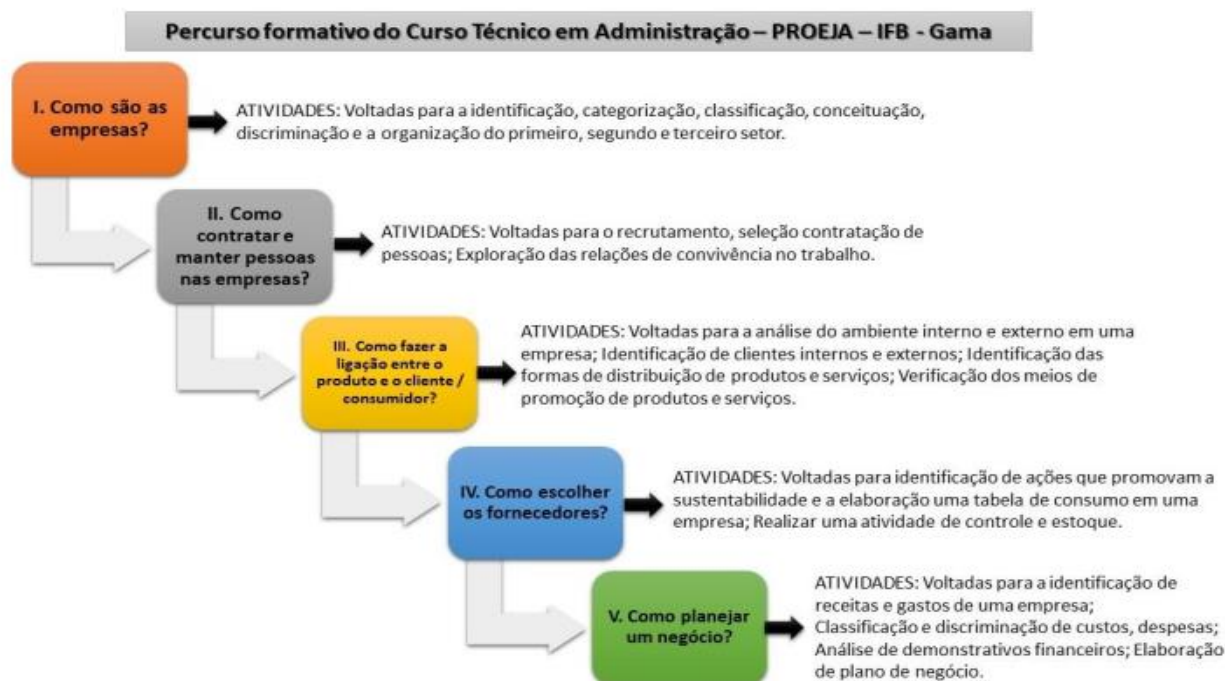
9. Conselho de classe final: apresentação dos resultados das avaliações dos estudantes sobre o Projeto Integrador.

PLANEJAMENTO SEMESTRAL do Projeto Integrador

N.º	AÇÃO	PERÍODO
1	Realização do planejamento semestral do PI – com base nas propostas dos estudantes	Início do semestre
2	Levantamento do perfil dos estudantes	Início do semestre
3	Definição da situação problema, cronograma e avaliação do Projeto Integrador	Início do semestre
4	Apresentação do planejamento da disciplina após as deliberações coletivas	Início do semestre
5	Realizar a autoavaliação dos estudantes do Projeto Integrador	Abril/outubro
6	Avaliação da disciplina de PI: <i>como estamos avançando? Vamos alcançar os objetivos?</i>	Final do semestre
7	Apresentação dos Projetos por turma	Final do semestre
8	Avaliação final do semestre: estudante/grupo/disciplina	Final do semestre
9	Conselho de classe final: balanço do semestre: abrir espaço para o representante de turma apresentar a avaliação da turma.	Final do semestre
10	Realização do planejamento semestral do Projeto Integrador – colher propostas dos estudantes	Final do semestre

Qual o objetivo da Disciplina Projeto Integrador?

Ela objetiva preparar o aluno para o exercício profissional de acordo com o módulo vigente. A cada módulo o projeto integrador é específico. A partir de uma situação-problema que será elaborada pela equipe docente, os alunos irão elaborar e desenvolver tarefas que possibilitarão desenvolver sua qualificação profissional. A disciplina se apresenta a cada módulo e todas as demais disciplinas do módulo se convergem na sua solução final e apresentação, sob o ângulo das várias ciências. As atividades desenvolvidas com os estudantes serão construídas com a participação dos estudantes e sistematizadas na Coordenação Pedagógica dos professores, tendo como princípio o trabalho coletivo e a pesquisa.



Como o estudante deverá proceder para alcançar êxito na disciplina do Projeto Integrador?

As atividades desenvolvidas no Projeto Integrador são definidas a partir de três eixos formativos:

- A importância da práxis política-educativa como mobilizadora de ações que

promovem a compreensão da natureza e exercício da profissão, permitindo que o estudante desenvolva a imersão na prática desde o primeiro módulo, garantindo uma sequência de aprofundamento dos estudos de acordo com o itinerário formativo.

- A importância do trabalho coletivo pelos estudantes, promovendo o hábito saudável de convivência, de compartilhamento de vivências e experiências e pela construção de novos conhecimentos.
- Promoção de uma visão totalitária sobre o processo de produção, permitindo que o estudante compreenda as relações existentes na atuação profissional do Administrador, no contexto social, político, trabalhista e ambiental.

Nesse sentido, é importante que o estudante sempre esteja aberto ao fazer, pensar e cooperar. Cada atividade desenvolvida, sob a orientação dos professores e apoiadas e mediadas pelo professor da disciplina, irão proporcionar a visão do todo, permitindo que a compreensão da laboralidade do administrador não se restrinja ao fazer, mas também a forma como o profissional deve se inserir, atuar, intervir e se posicionar dentro do ambiente de trabalho. Para além disso, deve também compreender seus direitos e deveres como futuro profissional a partir dessas vivências.



INSTITUTO FEDERAL
BRASILIA
Campus Gama

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS GAMA CURSO: _____

PERÍODO: _____

PLANEJAMENTO DE PROJETO INTEGRADOR

DISCIPLINAS: _____ SEMESTRE: _____

TEMA? PROJETO? SITUAÇÃO PROBLEMA?	DESENVOLVIMENTO/ATI- VIDADES	AVALIÇÃO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS

Assinaturas/matriculas:



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

CAMPUS GAMA

CURSO: _____

PERÍODO: _____

TURMAS: _____

SEMESTRE: _____

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DO CURSO

METAS	AÇÕES	PROCEDIMENTOS	AValiaÇÃO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS

Instituto federal de Brasília - *Campus Gama***Disciplina: Projeto Integrador Módulo****AVALIAÇÃO EM GRUPO DA DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR**

1. Como foi o aproveitamento de cada componente do grupo na disciplina de Projeto Integrador?

Nomes dos componentes	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	O que preciso melhorar?

2. Qual foi a maior dificuldade para desenvolver as atividades do Projeto Integrador até aqui?

3. Como as disciplinas abaixo estão contribuindo com a realização do Projeto Integrador?

Disciplinas	Muito bem	Bem	Regular	Por quê? O que precisa melhorar?
Língua Portuguesa				
Matemática				
Filosofia				
Informática				
Logística				
Arte				
História				
Química				

4. Quais as propostas de melhoria o grupo daria para melhorar o desenvolvimento da disciplina do Projeto Integrador?

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DO PROJETO INTEGRADOR

Curso: Módulo:
Turma:
Professor(a): Disciplina:

ITENS PARA ANÁLISE CONFORME LEGENDA NO VERSO	5 Ótimo	4 Bom	3 Regu- lar	2 Ruim	1 Insatis- fatório
1 – O(a) professor(a) apresentou adequadamente os objetivos da disciplina.					
2 - O(a) professor(a) expõe domínio do conteúdo e expressa suas ideias com clareza e objetividade.					
3 - Os argumentos apresentados pelo(a) professor(a) são bem fundamentados.					
4 - O(a) professor(a) estimula os estudantes para a aprendizagem.					
5 – Ele(a) relaciona a teoria apresentada na disciplina com a realidade do mercado de trabalho.					
6 - As questões formuladas pelo(a) professor(a) foram adequadas para a aprendizagem.					
7 – Ele(a) explora a experiência dos estudantes para enriquecer o processo de aprendizagem.					
8 - Ele(a) demonstra flexibilidade para atender as necessidades dos alunos.					
9 - O(a) professor(a) recebe críticas e sugestões dos alunos de forma produtiva					
10 – Ele(a) apresenta "feedbacks" sobre o desempenho dos alunos na disciplina.					
11 - O(a) professor(a) verifica periodicamente o grau de compreensão da turma sobre os conteúdos abordados.					
12 - Os recursos didáticos são utilizados adequadamente pelo(a) professor(a).					
13 - O(a) professor(a) administrou o tempo de forma produtiva.					

14 - A linguagem utilizada pelo(a) professor(a) facilitou a compreensão dos conteúdos.					
--	--	--	--	--	--

LEGENDA: 5 – Ótimo 4 – Bom 3 – Regular 2 – Ruim 1 – Insatisfatório

ITENS PARA ANÁLISE CONFORME LEGENDA NO VERSO	5 Ótimo	4 Bom	3 Re- gular	2 Ruim	1 Insa- tisfa- tório
1 - A secretaria escolar oferece atendimento adequado aos estudantes					
2 - Os serviços de apoio aprendizagem (biblioteca, assistência estudantil, outros) cumprem adequadamente seu papel					
3 - A coordenação do seu curso oferece apoio adequado ao processo de ensino aprendizagem					
Suporte e Infraestrutura					
5 - O ambiente espaço/físico quanto à comodidade, temperatura, iluminação e nível de ruído foram apropriados à aprendizagem					
6 – Os serviços prestados pela lanchonete atendem as necessidades da comunidade escolar					
Comentários e sugestões considerados relevantes para a turma					

AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

1. Quais são as minhas maiores dificuldades com relação ao meu aprendizado?

2. Como foi seu aproveitamento nesse semestre?

Itens/Tópicos	Assidui- dade	Pontuali- dade	Participa- ção	Realização de tarefas	Aprendiza- gem
Ótimo					
Bom					
Regular					
Ruim					

3. Descreva aqui o que faltou para você ter um melhor aproveitamento:

Nome:
