



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**LISANGELA BRINGHENTI DA ROSA**

**O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ÀS  
APRENDIZAGENS NA EPT**

Jaguari  
2025

**LISANGELA BRINGHENTI DA ROSA**

**O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ÀS  
APRENDIZAGENS NA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Jaguari

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi

R788s Rosa, Lisangela Bringhenti da

O setor de assessoria pedagógica e as práticas de mediação às aprendizagens na EPT / Lisangela Bringhenti da Rosa. - Jaguari, 2025.  
187 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.

Orientadora: Marcele Teixeira Homrich Ravasio

1. Ensino médio integrado 2. Mediação. 3. Assessoria pedagógica. 4. Práticas educativas. I. Ravasio, Marcele Teixeira Homrich, orient. II. Título.

CDU: 377

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

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

**LISANGELA BRINGHENTI DA ROSA**

**O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ÀS  
APRENDIZAGENS NA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 08 de maio de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO**  
Data: 17/06/2025 16:36:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio  
Instituto Federal Farroupilha  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **VANESSA DE CASSIA PISTÓIA MARIANI**  
Data: 23/06/2025 16:16:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vanessa de Cássia Pistóia Mariani  
Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente  
 **JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES**  
Data: 23/05/2025 18:09:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jane Teresinha Donini Rodrigues  
Universidade Federal da Fronteira Sul

**LISANGELA BRINGHENTI DA ROSA**

**APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO E O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 08 de maio de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO**  
Data: 22/05/2025 09:55:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio  
Instituto Federal Farroupilha  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **VANESSA DE CASSIA PISTÓIA MARIANI**  
Data: 23/06/2025 16:16:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Vanessa de Cássia Pistóia Mariani  
Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente  
 **JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES**  
Data: 23/05/2025 18:09:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Jane Teresinha Donini Rodrigues  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Dedico este trabalho à minha família  
e às pessoas que, gentilmente, aceitaram  
participar desta pesquisa, viabilizando o diálogo  
e a reflexão crítica sobre a prática.

## AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são dedicados aos meus eternos incentivadores: minha avó Letice (in memoriam), minha mãe Oneides e meu pai Ermínio (in memoriam). A eles, minha imensa gratidão por acreditarem na educação e no estudo como meios de adquirir conhecimento e ascender a melhores condições de vida. Acima de tudo, agradeço a confiança constante que depositaram em mim.

Agradeço às minhas filhas (Júlia e Lívia), que precisaram conviver com a minha ausência e isolamento nos momentos de aulas e leituras. Espero que eu possa ser uma inspiração positiva para elas.

Agradeço ao Paulo, meu companheiro de jornada, pela paciência e persistência, por estar ao meu lado nos momentos de fragilidade e insegurança.

Agradeço às minhas amigas e amigos, que com suas provocações e incentivos, foram a força propulsora para que eu embarcasse nesta jornada da pesquisa. A confiança de vocês em minha capacidade foi importantíssima.

Agradeço aos colegas de mestrado pela alegria e conhecimentos compartilhados. E, em especial, aos parceiros de carona, pelas risadas, pelas jantãs, pelas conversas. Nossa parceria foi muito importante!

Agradeço aos colegas de SAP/IFFar que aceitaram participar desta pesquisa, viabilizando as discussões e o pensar crítico sobre a prática.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – *Campus Jaguari*, pelos momentos de discussão e pelas provocações que suscitaram reflexões importantes, pelos ensinamentos valiosos e pelos momentos de alegria compartilhados.

Agradeço à orientadora deste trabalho, professora Marcele, pela partilha generosa de conhecimentos, pela tranquilidade na condução das orientações, pelo incentivo e confiança no trabalho que estava sendo construído.

Agradeço o Instituto Federal Farroupilha por proporcionar esta formação, pública e de qualidade, e pelo incentivo à qualificação (PIIQP).

E, finalmente, agradeço a mim mesma pela perseverança que, mesmo diante de uma jornada desgastante, tecida com dores profundas e perdas marcantes, me permitiu alcançar este momento. O caminho foi desafiador, mas a dedicação e persistência ao estudo me impulsionaram a continuar.

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?

(Ramos, 2008)

## RESUMO

O Setor de Assessoria Pedagógica está presente nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha, com atribuições diretamente relacionadas aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. É nesse contexto que a presente pesquisa se insere, tendo como objetivo compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica (SAPs) do IF Farroupilha, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado. Desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, a investigação compreende a elaboração do referencial teórico, a realização de entrevistas com servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) atuantes no SAP e a análise dos dados coletados. O processo de coleta e de análise das informações foi orientado pelos procedimentos metodológicos trabalhados por Szymanski (2018) e envolveu, inicialmente, a realização de entrevistas semiestruturadas, seguidas das etapas de registro contínuo, transcrição, construção do texto referencial, processo de transcrever/rever/analisar e a categorização. Este estudo aborda conceitos que envolvem os processos de mediação e desenvolvimento cognitivo a partir da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Os resultados demonstraram que o SAP executa práticas diversas que englobam a mediação, o assessoramento e acompanhamento ao trabalho docente, discente, à gestão e às famílias, voltadas a assegurar o desenvolvimento das políticas institucionais, contribuindo para as aprendizagens dos estudantes dos cursos técnicos integrados. Ainda que não expressas diretamente, essas práticas revelam proximidades com a teoria de Vygotsky, com pressupostos teóricos que embasam a criação dos Institutos Federais e com a proposta pedagógica do IFFar. No entanto, a pesquisa também aponta desafios significativos para otimizar suas funções e priorizar o desenvolvimento educacional dos estudantes, demandando a transição para uma forma menos atrelada ao burocrático, ampliação da parceria com as gestões, docentes e demais profissionais, atuação na formação continuada e fortalecimento da identidade pedagógica do setor. Como elemento essencial do mestrado profissional, foi elaborado o produto educacional textual denominado artigo, considerando os resultados da pesquisa e a importância do compartilhamento de saberes e práticas educativas na EPT. Esta pesquisa está vinculada a linha 1 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado, do

Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica -  
PROFEPT.

**Palavras-Chave:** Assessoria Pedagógica. Mediação. Práticas Educativas. Ensino  
Médio Integrado.

## **ABSTRACT**

The Pedagogical Advisory Sector is present on the campuses of the Instituto Federal Farroupilha, with responsibilities directly related to the processes involving teaching and learning. This research is inserted in this context, aiming to understand and analyze the learning mediation practices developed by the Pedagogical Advisory Sectors (SAPs) of the IF Farroupilha, together with students of Integrated High School. Developed under a qualitative approach, the investigation includes the elaboration of the theoretical framework, the conducting of interviews with Technical-Administrative Servers in Education (TAEs) working in the SAP and the analysis of the collected data. The process of collecting and analyzing the information was guided by the methodological procedures worked by Szymanski (2018) and initially involved the conducting of semi-structured interviews, followed by the stages of continuous recording, transcription, construction of the reference text, the process of transcribing/reviewing/analyzing and categorization. This study addresses concepts involving the processes of mediation and cognitive development based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory. The results demonstrated that SAP implements diverse practices that encompass mediation, advice and monitoring of the work of teachers, students, management and families, aimed at ensuring the development of institutional policies, contributing to the learning of students in integrated technical courses. Although not expressed directly, these practices reveal proximity to Vygotsky's theory, to theoretical assumptions that support the creation of Federal Institutes and to the pedagogical proposal of IFFar. However, the research also points out significant challenges to optimizing its functions and prioritizing the educational development of students, demanding the transition to a form less tied to bureaucracy, expanding the partnership with management, teachers and other professionals, acting in continuing education and strengthening the pedagogical identity of the sector. As an essential element of the professional master's degree, the textual educational product called article was prepared, considering the results of the research and the importance of sharing knowledge and educational practices in EPT. This research is linked to line 1 Educational Practices in Professional and Technological Education, Macroproject 3 - Educational Practices in the Integrated Curriculum, of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education - PROFEPT.

**Keywords:** Pedagogical consultancy. Mediation. Educational Practices. Integrated High School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Etapas para a elaboração do “estado da arte”.....	28
Figura 2 –	Mapa com a distribuição das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	62
Figura 3 –	Mapa com a localização das unidades de ensino do IFFar.....	74
Figura 4 –	Organograma <i>Campus</i> Panambi.....	76
Figura 5 –	Nuvem de palavras.....	81
Figura 6 –	Lei da dupla formação de Vygotsky.....	88
Figura 7 –	Representação do desenvolvimento cultural da criança.....	91
Figura 8 –	Representação da ZDP.....	92
Figura 9 –	Desenvolvimento cognitivo baseado em Vygotsky .....	99
Figura 10 –	Comprovante de submissão de artigo.....	144
Figura 11 –	E-mail enviado para os participantes da pesquisa .....	144
Figura 12 –	Email recebido da Revista Vivências, em 03 de abril de 2025 ...	145
Figura 13 –	Comprovante da submissão do artigo após as correções .....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento de teses e dissertações com descritores combinados .....	29
Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas para análise.....	30
Quadro 3 – Servidores do IFFar, lotados no Setor de Assessoria Pedagógica.....	77
Quadro 4 – Práticas de mediação às aprendizagens (diretas).....	117
Quadro 5 – Práticas de mediação às aprendizagens (indiretas).....	119
Quadro 6 – Concepções sobre aprendizagem.....	124
Quadro 7 – Concepções sobre Ensino Médio Integrado .....	127
Quadro 8 – Percepções dos profissionais sobre suas práticas .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AP	Assessoria Pedagógica ou Apoio Pedagógico
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGE	Coordenação Geral de Ensino
DE	Direção de Ensino
DG	Direção Geral
DPDI	Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFFar	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAP	Setor de Assessoria Pedagógica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TAI	Termo de Autorização Institucional
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>23</b>
2.1 OBJETIVOS.....	26
2.1.1 Geral.....	26
2.1.2 Específicos.....	26
<b>3 AS PESQUISAS SOBRE A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EPT: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA (2019-2023).....</b>	<b>27</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>41</b>
4.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	41
4.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT): “Permanências, continuidades e possíveis rupturas”.....	59
4.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Ensino Médio Integrado.....	63
4.3.1 Ensino Médio Integrado.....	67
4.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e o Setor de Assessoria Pedagógica - qual lugar ocupamos?.....	72
4.5 Concepções de aprendizagem do Instituto Federal Farroupilha.....	78
4.6 Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.....	85
4.7 O Setor de Assessoria Pedagógica e as práticas educativas de mediação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais.....	93
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>102</b>
5.1 Classificação da pesquisa.....	102
5.2 Local da pesquisa.....	103
5.3 Sujeitos da pesquisa.....	103
5.4 Coleta de dados.....	104
5.5 Análise dos dados.....	105
5.6 Aspectos éticos.....	106
<b>6 COMPREENSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS:.....</b>	<b>108</b>
6.1 A análise de dados qualitativos (algumas reflexões):.....	109
6.2 Procedimentos de análise das entrevistas:.....	110
6.3 Participantes: formação e experiência com a área da educação.....	112
6.4 Caminhos percorridos para a construção da análise.....	114

6.5 Categorias.....	116
6.5.1 As práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas).....	116
6.5.2 Concepções de aprendizagem.....	124
6.5.3 Concepções de Ensino Médio Integrado.....	127
6.5.4 As percepções dos profissionais sobre suas práticas.....	132
6.6 Considerações decorrentes das entrevistas.....	139
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>143</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – TCLE.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B – TC.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de responder às demandas de desenvolvimento da sociedade brasileira contemporânea, foram criados os Institutos Federais. Essas instituições propõem um diálogo com a sociedade, utilizando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como estratégia de desenvolvimento local e regional. A EPT é compreendida em sua forma politécnica e omnilateral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, e o desenvolvimento é entendido como um processo de fortalecimento da inserção cidadã, transformação social e enriquecimento de conhecimentos para modificar a vida social (Pacheco, 2011). Como prioridade de atuação, a lei que deu origem aos Institutos Federais definiu os cursos técnicos, preferencialmente integrados ao ensino médio.

Para atender a essa demanda, o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) conta com diferentes profissionais e setores em sua estrutura. Dentre eles, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) de cada *campus* é responsável por atividades relacionadas diretamente à gestão do ensino. Suas atribuições estão expressas na Portaria Eletrônica 839/2024 que, em linhas gerais, prevê sua atuação relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo o trabalho com discentes, docentes, gestores, a organização dos espaços e tempos educativos, contribuindo para que as atividades estejam alinhadas com a Proposta Pedagógica do IFFar.

Neste vasto campo da atuação profissional, a presente pesquisa de mestrado objetiva compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica do IF Farroupilha, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, buscando responder à seguinte questão: como o Setor de Assessoria Pedagógica contribui para a aprendizagem dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

A análise das práticas considera os estudos de Vygotsky e da teoria Histórico-Cultural que, em sua base materialista-dialética, considera o trabalho educativo como meio para a formação humana e, principalmente, para a emancipação dos sujeitos. Conceitos presentes na teoria de Vygotsky tornam-se relevantes para este trabalho pela relação com o Projeto Pedagógico Institucional do IFFar, com a proposta dos Institutos Federais e as características específicas do Setor de Assessoria Pedagógica.

A primeira parte deste trabalho é dedicada a apresentar um panorama referente às pesquisas que trabalham com a temática da assessoria pedagógica dentro da perspectiva das práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em especial, aquelas voltadas para o público do Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais. Procurando verificar quais têm sido as discussões mais recentes (2019-2023) sobre esse tema e com isso verificar a pertinência deste estudo.

A segunda parte dedica-se à fundamentação teórica, com o intuito de contextualizar e aprofundar a compreensão da pesquisa. Para isso, são apresentados aspectos que envolvem o processo histórico de constituição e discussão da Educação Profissional no Brasil, buscando apresentar seus determinantes políticos, econômicos e sociais, principalmente, na relação entre a oferta de educação estritamente técnica, voltada para suprir as necessidades do desenvolvimento da indústria, do comércio, o público a que se destinava e as justificativas elencadas, assim como, nas tentativas em torno da formação integrada. Esse aprofundamento se torna fundamental para compreender a dimensão da importância e da necessidade social da política de criação dos Institutos Federais de Educação, com uma proposta que envolve a formação profissional de forma integrada à formação geral, estabelecendo relações entre os elementos que participam desse processo: trabalho, educação, cultura, ciência, sociedade e tecnologia.

Assim, apresentamos uma análise crítica da trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com base nas pesquisas de Aranha (2006) e Manfredi (2016). Essas autoras demonstram que a EPT no país passou por diferentes fases, com distintas denominações e concepções, sempre fortemente influenciadas pelo contexto econômico. A partir desses referenciais, abordamos a Educação Profissional (EP) desde o século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, e seus desdobramentos ao longo do tempo, enfatizando elementos como a dualidade do sistema educacional, os embates ideológicos, políticos e culturais relacionados às formas de oferta e ao público-alvo das políticas, bem como a descontinuidade dos programas na área, conforme apontado por Saviani (2007, 2008), Ciavatta (2014a, 2015), Ramos (2008, 2010, 2014, 2017), Frigotto (2010, 2012, 2021) e Moura (2010). Esses autores fornecem a fundamentação teórica necessária para a compreensão de conceitos relacionados à EPT, aos Institutos

Federais e ao Ensino Médio Integrado.

Ciavatta (2014a, 2015) defende a importância de uma visão histórica dos problemas do país para a compreensão dos rumos da Educação Profissional, abordando a descontinuidade das ações educacionais na área (em decorrência de serem organizadas e desenvolvidas em nível de programas e não como políticas públicas), a questão da EP ser direcionada e estruturada tendo como objetivo atender à produção capitalista e ao capital, dentre outros aspectos. Ramos (2008, 2010, 2014, 2017), na mesma direção, versa sobre a política de oferta da Educação Profissional relacionada a disputas e relações de forças entre as classes sociais; retrata a dualidade presente na oferta da educação, em uma perspectiva crítica quanto ao papel que a mesma assume à época, de “[...] retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte; [...]” (Ramos, 2010, p.43), passando pela equivalência entre a educação profissional e educação geral, pela compulsoriedade e pelas lutas em torno da escola unitária defendida por Gramsci; discute a oferta da educação profissional distinta da educação geral, de natureza assistencialista e conservadora. Essas questões também são encontradas nas análises e reflexões promovidas por Moura (2010), que vai abordar, em seu texto, a dualidade da educação, discorrendo sobre a utilização da mão de obra escrava, a divisão do trabalho, a diferenciação entre o trabalho escravo e o trabalho de homens livres, a classificação social dos ofícios e, a funcionalidade da EP, voltada para a produção do capital. Frigotto (2010, 2012, 2021) traz para a discussão a necessidade de que a sociedade encare de frente e de maneira decidida as reformas estruturais historicamente proteladas nas diferentes áreas, e a Educação Básica na sua concepção unitária e politécnica. São relevantes, ainda, as contribuições trazidas por Kuenzer (2001a, 2001b, 2006), Saviani (2007), Marques (2000) e Pacheco (2011). Kuenzer (2001a, 2001b, 2006) discute, em especial, o ensino médio e profissionalizante e as políticas do estado neoliberal; faz crítica tanto à formação moralizadora (finalidade moral de repressão) anterior às necessidades de desenvolvimento industrial, como à dualidade educacional; aborda a importância da construção de um projeto de formação para “os que vivem do trabalho”, que atenda as demandas sociais e a emancipação humana. Dermeval Saviani (2007) discute sobre a estrutura educacional brasileira, os movimentos das reformas nessa área e suas descontinuidades.

Na sequência, passamos ao estudo sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente abordando

aspectos relacionados às legislações, aos movimentos da sociedade, aos aportes teóricos que sustentam sua estruturação, com destaque para a Lei 11.892/2008, que institui a RFEPCCT, da qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte.

Importante destacar que, atrelada à criação dos IFs, estava uma proposta de verticalização e articulação entre a oferta de cursos profissionalizantes e formação integral, agregando à formação acadêmica a preparação para o trabalho. Tendo como proposta, segundo Pacheco (2011, p.15), uma “[...] formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. Para o referido autor, um dos objetivos primordiais dos Institutos Federais, é o de “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Pacheco, 2011, p.15). O que torna evidente sua importante função social no cenário brasileiro.

Nesse mesmo contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi criado, integrando o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e a Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. O IFFar traz consigo esse ideário da oferta de educação pública de qualidade e os fundamentos da emancipação humana, que possibilite a superação das relações de exclusão. Para isso, possui uma organização *multicampi* e uma estrutura física e humana em diversas áreas, para atender as demandas decorrentes de sua função principal que é a educação, na perspectiva da formação integrada.

É importante ressaltar que a relevância do IFFar nesse cenário é ampliada pelo fato de que o Ensino Médio Integrado (EMI) responde pela maior parte de suas matrículas, segundo as informações disponibilizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2016, p.86). Esses estudantes, provenientes de diversas cidades e com realidades sociais, econômicas e culturais distintas, enriquecem o ambiente educativo. No entanto, essa diversidade também gera desafios significativos para a construção coletiva e individual de conhecimentos que assegurem a formação integral (conhecimentos científicos e a preparação profissional) na perspectiva emancipatória. Diante dessas necessidades educativas,

que se manifestam no cotidiano dos Institutos Federais — e, para este estudo, especificamente no Ensino Médio Integrado —, torna-se essencial aprofundar a discussão sobre a aprendizagem e o papel dos diversos atores nesse processo, com destaque para os Setores de Assessoria Pedagógica dos *campi*. Para isso, foi realizada uma análise da concepção de aprendizagem presente no PDI (2019-2026), discutindo sua relação com a base teórica que fundamenta o presente estudo.

O suporte teórico para compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica do IFFar, considerou os estudos realizados por Vygotsky e a teoria Histórico-Cultural. Para tanto, realizamos uma retomada de aspectos relevantes de sua teoria no campo da educação, em especial daqueles que nos ajudam a entender os processos de desenvolvimento cognitivo, de mediação e de aprendizagem, para na sequência discutir as práticas educativas, em aspectos gerais, procurando refletir sobre elementos importantes que envolvem as diversas ações educativas. Para a apresentação e discussão dos elementos relacionados às contribuições de Vygotsky para a educação, recorreremos às obras de Moreira (2021), Oliveira (2010), Piletti e Rossato (2013), Pino (2005) e Rego (1995). Quanto aos aspectos que envolvem as práticas educativas e suas implicações no ambiente educacional, são fundamentais as reflexões promovidas por Franco (2015) sobre as práticas pedagógicas, mediação com o outro, reflexão e ação, empoderamento do professor; Zabala (1998) sobre prática educativa, importância de referenciais teóricos, sentido e função social do ensino e concepções de aprendizagem. Paulo Freire (1996), destaca os elementos cruciais da prática docente e a imprescindibilidade de sua reflexão crítica.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, é detalhada na terceira parte deste trabalho, explicitando aspectos importantes para a compreensão da forma de coleta das informações e da construção das análises. Aborda aspectos referente à classificação da pesquisa, local de desenvolvimento da investigação, sujeitos participantes, coleta e análise de dados e os aspectos éticos. Sendo importante as contribuições de Minayo (2002) e Szymanski (2018), que fundamentam a abordagem qualitativa do estudo e os procedimentos de busca das informações, do desenvolvimento das entrevistas e da organização das análises.

A análise de dados qualitativos em pesquisas, como esta, transcende a mera organização de informações, constituindo-se em um processo que busca compreender os fenômenos e atribuir significados, utilizando estratégias de

organização que possibilitem uma proximidade com o contexto e com as experiências dos participantes. Portanto, a quarta parte deste estudo abordará as reflexões que embasaram o processo de análise dos dados, os procedimentos adotados para as entrevistas, a caracterização dos participantes, os caminhos trilhados para a construção da análise e as categorias emergentes. Serão apresentados os participantes, profissionais que atuam no Setor de Assessoria Pedagógica dos *campi* do IFFar, cuja formação e experiência enriquecem a pesquisa, e os caminhos percorridos na construção da análise. As categorias emergentes — abrangendo as práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas), as concepções de aprendizagem, as concepções de Ensino Médio Integrado e a percepção dos profissionais sobre suas próprias práticas — serão exploradas, culminando em considerações finais que sintetizam os achados e suas implicações para o campo da educação, especificamente, da assessoria pedagógica direcionado às aprendizagens dos estudantes de EMI. Essas categorias são exploradas em detalhe, buscando identificar padrões, temas recorrentes presentes nas experiências e perspectivas dos entrevistados. Além disso, a análise está fundamentada no referencial teórico que norteia esta pesquisa. Cada categoria emergente é discutida em relação aos conceitos e teorias apresentados na revisão bibliográfica, buscando estabelecer conexões e identificar como os dados se relacionam com o conhecimento teórico existente.

Na sequência, o produto educacional elaborado a partir desta pesquisa é apresentado, como também, seus objetivos e o público alvo a que se destina. O PE, que se materializou em um artigo intitulado "Aprendizagem, mediação e o Setor de Assessoria Pedagógica" visa promover a reflexão crítica e o compartilhamento de saberes sobre as práticas de assessoramento pedagógico, focando nas aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

## 2 JUSTIFICATIVA

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p.32).

Essa afirmação de Paulo Freire já seria suficiente para justificar a realização de um trabalho de pesquisa na área da educação por entendermos que pesquisar é ato intrínseco, inseparável do educar. Contudo, refletir sobre nossas motivações é essencial para compreendermos nossa trajetória e o que nos impulsiona. Então, vamos lá!

Esta pesquisa encontra sua justificativa tanto no percurso formativo, como na atuação profissional da mestrandia, e em sua relação com a educação.

A trajetória profissional na área educacional iniciou com o curso Magistério na Escola Nossa Senhora de Fátima (Panambi/RS), onde o estágio proporcionou a primeira experiência como regente de turma. Em 1995, foi iniciada a Graduação em Direito e o trabalho como docente (40h) nas séries iniciais do ensino fundamental, atuando em diferentes momentos, de 1995 a 2017, nos municípios de Santa Bárbara do Sul, Panambi, Teutônia e na rede Estadual de Educação do RS.

Entre 2000 e 2002, foi concluída a Pós-Graduação em Educação Especial, motivada pelo interesse em aprofundar conhecimento sobre temáticas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Em 2007, foram retomados os estudos com uma nova graduação, na área educacional, no curso de Letras.

Em 2013, com a expansão da Rede Federal, e a abertura de concursos públicos, teve início uma nova oportunidade, decorrente da nomeação no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na UFSM. A atuação profissional decorrente desse processo seletivo se deu no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do Campus da UFSM, em Palmeira das Missões, atuando com foco em apoio pedagógico e assistência estudantil.

No período de 2018 a 2020, e também em 2022, foi realizada Colaboração Técnica no Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) do IFFar - Campus Panambi. Lá, foram desenvolvidas atividades ligadas a diversos níveis e modalidades de ensino, o que possibilitou a compreensão da amplitude e da complexidade dos cursos e das rotinas de um Instituto Federal, em contraste com o ambiente universitário.

Essa vivência foi fundamental para conhecer o trabalho da Assessoria Pedagógica no âmbito de um Instituto Federal. E, no caso específico do SAP do *Campus* Panambi, observou-se que o setor desenvolve ações relacionadas diretamente à Direção de Ensino e Coordenação Geral de Ensino, prestando apoio a docentes e discentes de todos os níveis e modalidades. Contudo, em virtude do quantitativo e faixa etária dos estudantes, além de dispositivos legais, os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), são os que demandam uma atenção e um suporte mais intensivos dos profissionais do setor.

E, nesse sentido, a relevância da Assessoria Pedagógica (ou Apoio Pedagógico) é inegável nas instituições de ensino, estando inclusive prevista nos documentos institucionais do IFFar e de outros Institutos Federais. Apesar de ser um setor ainda em construção nessas instituições, já existem inúmeros trabalhos e pesquisas que buscam discutir e definir a identidade dos profissionais e do próprio setor, bem como suas atribuições educacionais. Diante disso, estudos que investigam, analisam e discutem a função do setor e as atividades desenvolvidas, com o respaldo das legislações pertinentes, são de grande importância e urgência para o campo educacional.

Em decorrência dessa característica “multitarefa”, muitas práticas são desenvolvidas para dar apoio às questões que envolvem os processos de aprendizagens dos educandos, que estão direcionadas ao atendimento das necessidades do ensino, ligadas às legislações educacionais, planejamentos, organização, dentre outros.

No caso específico do IFFar, a Portaria Eletrônica nº 839/2024 detalha as atribuições de suas unidades organizacionais, incluindo o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP). As 34 atividades do SAP estão listadas a partir da página 106 do anexo da referida portaria, destacando-se que o setor tem como responsabilidade, além de outras, a elaboração, execução, acompanhamento, articulação e análise de ações relacionadas diretamente aos processos de aprendizagem e suas implicações. Podendo ser sintetizado em fragmentos como: “articular ações educativas [...]”, “incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado [...]”, “elaborar [...] e executar ações no processo de ensino e aprendizagem [...]”, “articular diferentes alternativas e metodologias de ensino e aprendizagem [...]”, “auxiliar os educandos com dificuldades de aprendizagem [...]” (Portaria Eletrônica nº 839/2024, p. 106-108).

Sendo que todas essas questões estão ancoradas na proposta do ensino integrado, como disposto no item X: “incentivar, orientar e promover o Ensino Integrado” (Portaria Eletrônica nº 839/2024, p. 107). Dessa forma, verifica-se que há um destaque, no referido documento, quanto às questões ligadas à aprendizagem dos estudantes.

Nas Diretrizes Institucionais do IFFar relacionadas ao Ensino, Resoluções e Instruções Normativas, também podemos encontrar atividades que estão atribuídas ao SAP ou das quais o Setor faz parte em sua execução e que estão, também, relacionadas aos processos de aprendizagem dos estudantes, tanto de forma direta como indireta. Em especial, podemos citar o que consta na Resolução Consup 028/2019, que define as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no IFFar. Na referida Resolução, o Capítulo V que trata sobre o Conselho de Classe, dispõe no art. 29, §2º, que a “Assessoria Pedagógica é responsável por planejar, acompanhar e participar dos Conselhos de Classe juntamente com os Coordenadores de Curso e NPI do *campus*”. Este é um momento muito importante onde são discutidos aspectos relacionados diretamente à aprendizagem dos estudantes de EMI. Outros artigos, da mesma Resolução (135, 138), também trazem responsabilidades do setor relacionadas a orientações sobre planejamento das atividades de ensino e cumprimento de ações previstas para os cursos.

Assim, fica evidente o compromisso do Setor de Assessoria Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha com as questões que envolvem a aprendizagem dos estudantes, seja por meio de intervenções diretas ou por ações que, de modo indireto, exercem influência sobre esses processos.

Triviños (1987, p.93), ao escrever sobre as formas de delimitação de um problema de pesquisa, destaca dois aspectos que julga fundamentais: o primeiro é que a pesquisa deve recair diretamente no âmbito cultural da formação do pesquisador (da graduação e, secundariamente, da especialização) e, em segundo lugar, que o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional.

Portanto, é nesse campo de atuação profissional e que envolve a aprendizagem que a pesquisa de mestrado se coloca, tentando responder à questão: **como o Setor de Assessoria Pedagógica contribui para as**

## ***aprendizagens dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?***

Identificar, analisar e fortalecer as múltiplas mediações que tornam efetivos os processos educativos é fundamental para que se concretize a proposta de educação para a emancipação humana.

Logo, não é à toa que esta justificativa inicia e é encaminhada para a finalização com o que nos ensina Paulo Freire (1996, p. 32), sobre os saberes necessários à prática educativa, quando diz que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”.

### **2.1 OBJETIVOS**

#### **2.1.1 Geral**

Compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica do IF Farroupilha, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

#### **2.1.2 Específicos**

- Identificar as práticas de mediação às aprendizagens ao discente de EMI desenvolvidas pelo Setor de Assessoria Pedagógica do IFFar;
- Verificar as concepções de aprendizagem dos profissionais que atuam nos SAP's, buscando compreender as implicações nas ações desenvolvidas;
- Identificar as percepções dos profissionais que atuam no SAP quanto aos fatores que interferem nas ações de mediação às aprendizagens ao discente, seus desafios e potencialidades;
- Aprofundar conhecimentos relacionados à teoria Histórico-Cultural e as concepções de Vygotsky sobre os processos de desenvolvimento cognitivo e suas relações com as práticas da Assessoria Pedagógica direcionadas aos estudantes do EMI;
- Desenvolver um produto educacional que possibilite atender às necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa e que possa contribuir com a reflexão acerca das práticas educativas mediadas pelos Setores de Assessoria Pedagógica.

### **3 AS PESQUISAS SOBRE A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EPT: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA (2019-2023)**

Podemos dizer, de modo geral, que o serviço de Assessoria Pedagógica das Instituições Federais de Educação encontra-se em um processo de construção e discussão de sua identidade (quem somos e o que fazemos). Em alguns espaços apresenta suas atribuições (fazeres) bem definidas e alinhadas às questões pedagógicas atuais, enquanto em outros, ainda se confunde com a “supervisão escolar” ou com serviços de “secretariado de cursos”, atuando tanto junto às Direções e Coordenações de Ensino, como também, na Assistência Estudantil.

Com este estudo, especificamente, buscamos encontrar pesquisas que trabalhem com a temática da assessoria pedagógica dentro da perspectiva das práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em especial, aquelas voltadas para o público do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Procurando verificar quais têm sido as discussões mais recentes (2019-2023) nessa temática. Cabe ressaltar, inicialmente, que na definição, delimitação e no desenvolvimento de uma pesquisa científica, torna-se importante a sua contextualização, a problematização e a validação da temática a ser investigada. Processo que requer, sem dúvida, o estudo e análise das produções já desenvolvidas na área.

Esse tipo de estudo permite o estabelecimento de relações com outras pesquisas já concluídas, a partir das quais podemos identificar temáticas que são recorrentes e apontar para novas perspectivas de estudo, evidenciando novas ideias, métodos e temas ou subtemas (Rocha,1999).

Para Vosgerau e Romanowski (2014, p.167) essas pesquisas “permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”.

De acordo Jacomini et al. (2019, p.6), as pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento, são as mais correntes na área da educação e, apesar das diferenças “no recorte e na maneira como são realizadas as análises [...]” essas pesquisas têm o objetivo comum de “[...] apresentar informações sobre as características e contribuições da produção que compõem o escopo do estudo, de maneira a informar o estado do conhecimento numa área ou campo de saber”.

O que se depreende da leitura dos artigos dos respectivos autores mencionados até aqui, é que tratam as denominações “estado da arte” e “estado do conhecimento” como semelhantes. Portanto, para fins deste estudo, utilizaremos a expressão “estado da arte”, dentro dessa perspectiva de conhecer e compreender o que tem sido pesquisado, estudado e produzido sobre a assessoria pedagógica e as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas no âmbito da EPT, especificamente relacionadas ao Ensino Médio Integrado e no espaço dos Institutos Federais.

No planejamento e organização do percurso deste estudo foram consideradas algumas etapas, as quais apresento a seguir:

**Figura 1-** Etapas para a elaboração do “estado da arte”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Inicialmente, considerando a possibilidade de que o quantitativo de produções na área poderia ser grande, optou-se pelo estabelecimento de descritores relacionados ao tema de estudo, pela escolha das bases de dados e definição de filtros (período de pesquisa e pela delimitação da análise, restrita a teses e dissertações, enquanto fontes científicas).

Assim, realizamos um levantamento de informações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) e no Observatório ProfEPT (<https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos>). Nas referidas bases de dados, encontramos diferentes tipos de estudos que abordam a questão da Assessoria Pedagógica, em diferentes contextos e níveis educacionais. Então, foi necessário definir quais fatores deveriam ser considerados para delinear o “estado da arte” e,

acabamos aplicando alguns filtros (já mencionados no parágrafo anterior) e estabelecendo alguns critérios, como: período (2019 até 2023); pesquisas produzidas no país e relacionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. E, como procedimento para a organização e escolha dos materiais, adotamos as fichas de documentação, contendo: título, autor, tipo, ano de defesa, resumo, objetivos, palavras-chave e resultados.

Para essa busca utilizamos os descritores “assessoria pedagógica”, “práticas educativas”, “educação profissional e tecnológica” e “ensino médio integrado”.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, quando utilizado o descritor “assessoria pedagógica”, apareceram um total de 71 resultados. Então, com a aplicação dos filtros relacionados ao período de 2019 até 2023 e ao tipo (mestrado e doutorado), ficaram 23 trabalhos. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos 100 resultados para o mesmo descritor, e após a aplicação dos filtros, ficaram 33 resultados, sendo 21 dissertações e 12 teses; e, no Observatório ProfEPT, foi encontrada apenas uma dissertação, dentro dos critérios adotados. Em decorrência do baixo número de trabalhos, para o Observatório foram utilizados outros descritores: “mediações pedagógicas” e “práticas educativas”, que apresentaram resultados de 02 e de 19 pesquisas, respectivamente. Esses resultados foram organizados em fichamentos para análise.

Ao acrescentarmos os demais descritores, combinados da seguinte forma: “assessoria pedagógica” e “práticas educativas”; “assessoria pedagógica” e “ensino médio integrado”, “assessoria pedagógica” e “educação profissional” e, posteriormente aplicado o filtro do período dos últimos 05 anos, obtivemos os resultados abaixo:

**Quadro 1** - Mapeamento de teses e dissertações com descritores combinados

Descritores	Capes	BDTD	Observatório ProfEPT
“assessoria pedagógica” e “educação profissional”	De 42 restaram 03	De 13 restaram 07, sendo 01 repetida	0
“assessoria pedagógica” e “ensino médio integrado”	De 02 restou 01	De 06 restaram 03	0
“assessoria pedagógica” e “práticas educativas”	De 26 restaram 0	De 17 restaram 04	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com referência nos resultados das buscas nos bancos de dados Capes, BDTD e Observatório ProfEPT (2024).

Os materiais selecionados foram reunidos em uma única tabela, a partir das três bases de dados, e dos descritores e filtros aplicados, totalizando 95 teses e dissertações (soma dos resultados encontrados com o primeiro descritor e os resultados da tabela 1). Destes, apareceram 31 títulos e autores repetidos; 27 estavam relacionados a pesquisas nas redes municipais, estaduais ou a Universidades e, outros 29, sobre temáticas de áreas específicas como por exemplo: educação do campo, educação indígena, estudo de metodologias aplicadas em determinado contexto, práticas de coordenações de cursos, dentre outros assuntos.

Após essa análise geral, ficaram 08 trabalhos (07 dissertações e 01 tese), a partir dos quais realizamos uma leitura detalhada, para identificar as obras que estivessem mais próximas da temática a que nos propomos estudar e os aspectos e dimensões pesquisados.

No Quadro 2, estão discriminados os trabalhos selecionados, em ordem alfabética dos títulos, com seus autores, ano de defesa, o tipo de estudo (se dissertação ou tese) e as instituições em que os mestrados ou doutorados estão vinculados.

**Quadro 2-** Dissertações e teses selecionadas para análise

TÍTULOS	AUTORES	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO
ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO DOCENTE À LUZ DA FORMAÇÃO INTEGRAL	LILIANE KREBS BESSEL MULLER	2019	D	-Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (ProfEPT).  -Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA CAMPUS JAGUARI.
ASSESSORIA PEDAGÓGICA: O CONTEXTO DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO	SILAS OLIVEIRA DE SOUZA	2022	D	-Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA -(ProfEPT).  -Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS .
CONTRIBUIÇÕES DO SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS	LEILA ACOSTA PINHO	2019	D	-Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL.  -Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.

ALEGRETE				
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTITÁRIO DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UM INSTITUTO FEDERAL	KATIA FELIX DA SILVA	2023	D	-Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.  -Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA).
IDENTIDADE E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP	TATHIANE CECÍLIA ENEAS DE ARRUDA	2022	T	-Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO).  -Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO IFAM/HUMAITÁ	ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO	2022	D	-Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES.  -Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EPT	TATIANA ROSA DA SILVA	2020	D	-Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (ProfEPT).  -Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA CAMPUS JAGUARI.
TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA FORA DA SALA DE AULA	CECILIA NASCIMENTO ARRUDA	2021	D	-Mestrado Profissional em Políticas Públicas. -Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A pesquisa com o título *Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral*, escrita por Müller (2019), foi desenvolvida no Campus Santo Ângelo (Instituto Federal Farroupilha). A pesquisadora é servidora lotada no setor de Assessoria Pedagógica, na instituição em que ocorre a pesquisa, e a sua proposta do estudo é a seguinte:

[...] investigar de que forma a assessoria pedagógica, no *Campus* Santo Ângelo, pode contribuir para o trabalho docente à luz da formação integral, que constitui a proposta pedagógica do IFFar, com vistas a construção/elaboração de ferramentas/dispositivos/materiais didáticos de orientação/formação que possam auxiliar o trabalho docente (Müller, 2019, p.15-16).

No decorrer do trabalho, a autora discorre sobre aspectos da história da Educação Profissional no Brasil e da criação dos Institutos Federais de Educação, e as relações entre trabalho, educação, sociedade, formação integral; apresenta informações sobre a concepção de educação e currículo integrado enquanto proposta didático-pedagógica, e o trabalho docente como elemento essencial para a sua efetivação. A realização da pesquisa ocorre a partir da análise documental, consulta à literatura e aplicação de questionário (direcionado a docentes efetivos e substitutos que atuam no Campus). O método utilizado para a análise das respostas foi a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Seu foco de estudo está na atuação docente para a efetivação da formação integrada, dentro da concepção que cria os IFs. Como resultados da investigação, a pesquisa revela:

[...] a necessidade de aprofundamento teórico, de implicação e abertura pedagógica, de apropriação do Projeto Pedagógico Institucional, fortalecimento do vínculo entre assessoria pedagógica e docentes e destacam o investimento na formação continuada e em espaços de diálogo e reflexão sobre as ações desenvolvidas como os principais meios para a efetivação do currículo e do trabalho integrado (Müller, 2019, p.09).

O produto educacional resultante da pesquisa é um “*Guia de orientações pedagógicas*, para situar e auxiliar o docente no trabalho pedagógico, à luz dos princípios e concepções da formação integral, direcionado, não exclusivamente, mas especialmente, aos docentes ingressantes na Instituição” (Müller, 2019, p.16).

A dissertação de Souza (2022), cujo título é *Assessoria pedagógica: o contexto do trabalho e a relação com a formação*, tem por objetivo “analisar como o trabalho da Assessoria Pedagógica contribui para a formação nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus – Januária, na perspectiva da formação humana integral” (Souza, 2022, p.08). O autor deste estudo, atua como técnico em assuntos educacionais, no Núcleo Pedagógico do Ensino Superior no IFNMG. Sua pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, com pesquisa bibliográfica, análise de documentos e entrevista semiestruturada com sete profissionais (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais) dos Núcleos Pedagógicos e da Reitoria do IFNMG.

O produto educacional construído foi a oficina pedagógica: *Oficina Pedagógica: espaço para o debate e reflexão da formação humana no trabalho da Assessoria pedagógica no IFNMG*, que teve como objetivo:

[...] refletir sobre o trabalho da Assessoria Pedagógica articulando com o debate acerca de alguns temas das bases conceituais para Educação Profissional e Tecnológica, com foco na formação humana, observando as dificuldades e os anseios do trabalho junto ao Ensino Médio Integrado (EMI) (Souza, 2022, p.08).

Segundo Souza (2022, p. 23), as oficinas pedagógicas discutiram temas de base da Educação Profissional e Tecnológica e proporcionaram “um local de discussão e reflexão para o trabalho da Assessoria Pedagógica, por meio da troca de experiências, fundamentados nos princípios teóricos da EPT, com ênfase nas concepções de formação humana integral, omnilateral e educação politécnica”.

Depreende-se da leitura do texto, que o autor apresenta os seguintes resultados desse estudo: os profissionais que atuam na Assessoria Pedagógica atribuem importância ao seu trabalho “como formador em ações que aproximem a formação integral no ensino médio integrado”; o autor observou que há “intencionalidade [...] anseios e dificuldades no trabalho desses profissionais junto a Educação Profissional e Tecnológica; sintetizando em alguns elementos para o pensar e o agir na perspectiva da formação humana integral, na visão da Assessoria Pedagógica”; [...] “depreendeu-se que a oficina pedagógica possibilitou por meio do debate e da reflexão ampliar o olhar para a importância do trabalho da Assessoria Pedagógica que contribui para a formação integral” (Souza, 2022, p.08).

O trabalho de Pinho (2019), *Contribuições do setor de Assessoria Pedagógica para a integração curricular na educação profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete*, traz como objetivo geral “compreender em que medida a atuação do Setor de Assessoria Pedagógica pode contribuir para a viabilização do currículo integrado, em cursos da Educação Básica Profissionalizante no Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete” (Pinho, 2019, p.21). Para este estudo, a autora realiza uma revisão de literatura e a construção de um referencial teórico, através dos quais discute elementos relacionados ao ensino médio profissionalizante, à formação humana integral, a EPT no Brasil a partir da década de 90, os Ifs enquanto política pública, faz uma análise do SAP (*Campus de Alegrete - IFFar*) apresentando aspectos relacionados ao contexto, às suas atribuições, a formação do pedagogo/pedagogia. Aplicou, também, uma entrevista semiestruturada, tendo como participantes os docentes dos cursos integrados de nível médio, os integrantes do Setor de Assessoria Pedagógica e da gestão do ensino (servidores do Campus Alegrete). Utilizou uma abordagem qualitativa para a análise dos dados, decorrentes

da transcrição de entrevistas e da análise de documentos institucionais (Pinho, 2019, p.75). O produto educacional foi uma plataforma de educação continuada aos professores do Campus, com a finalidade de “discutir e firmar uma linha metodológica, a fim de nortear as práticas, viabilizando qualitativamente a educação básica integrada ao currículo da educação profissionalizante” (Pinho, 2019, p.6). Os resultados das entrevistas apontam como fatores limitantes para a integração curricular: desconhecimento, por parte dos docentes, do trabalho e atribuições do SAP; assessoramento pedagógico que é distante dos professores (que “aumenta quando, por exemplo, a coordenação do curso não vê necessidade do SAP participar de reuniões do curso, como as de Colegiado”) e próximo aos estudantes; a “falta de clareza quanto às concepções apresentadas pelo grupo gestor e grupo de professores acerca do que entende por currículo integrado”; “falta diálogo entre os professores”; a maioria dos professores possuem uma “formação disciplinar”; “inconstância do quadro de professores do Campus Alegrete e a burocracia inevitável do serviço público” (Pinho, 2019, p.95-98).

Segundo Pinho (2019, p.97):

Além do distanciamento entre SAP e professores, talvez pelo desconhecimento do trabalho do Setor, e falta de clareza nas concepções quanto ao que significa ofertar cursos de currículo integrado, o SAP necessita superar um desafio interno, que é construir e cumprir com uma agenda de encontros entre suas integrantes, para discutirem e compartilharem suas rotinas individuais e planejar uma rotina para o Setor.

Silva, K. (2023), em seu trabalho intitulado *Desenvolvimento profissional e identitário dos Técnicos em Assuntos Educacionais: contribuição para a política de formação continuada de um Instituto Federal*, faz um estudo envolvendo os TAEs, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), com o objetivo de “analisar o desenvolvimento profissional e identitário dos TAEs e sua relação com a política de desenvolvimento de pessoas da Instituição” (Silva, K., 2023, p.08). De acordo com as informações contidas no resumo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de análise documental, consultas no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e na Plataforma Lattes/CNPq, com o uso de questionário aplicado em dez participantes TAEs (Reitoria e Campus João Pessoa) e, também, com a realização de entrevista semiestruturada com a gestora responsável pela supervisão desses profissionais, como forma de complementação. O texto aborda aspectos históricos da criação dos IFs, procura caracterizar o Instituto Federal da Paraíba, trabalha com conceitos e

princípios da administração pública, formação continuada dos servidores públicos federais, detalha o plano de carreira dos TAEs (PCCTAE), apresenta algumas diretrizes para atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais de três IFS diferentes, descreve as legislações que tratam do TAEs e suas atribuições, aborda a questão da construção de sua identidade profissional e a importância da formação. De maneira geral, busca discutir a questão da qualificação dos servidores e sua relação com o cargo de TAEs. A análise dos dados apresenta uma abordagem qualitativa e é desenvolvida por meio da análise de conteúdo. Os resultados do estudo apontaram, principalmente para a necessidade de fortalecimento de ações de formação profissional dos servidores e maior debate quanto às atribuições dos TAEs, pois a realização de “atividades de natureza administrativa predominam na rotina desses servidores, principalmente, àqueles lotados na Reitoria (Unidade Sistêmica), contrariando o que prevê a Resolução recentemente criada” (Silva, K., 2023, p.08). Como produto educacional, foi elaborada uma Cartilha com informações e orientações sobre a atuação e o desenvolvimento profissional dos TAEs do IFPB.

Arruda, T. (2022), em sua tese *Identidade e atuação do pedagogo na educação profissional: um olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP*, preocupa-se em “compreender em que medida o pedagogo pode ressignificar sua identidade e sua atuação em uma instituição de Educação Profissional e quais atividades poderá realizar, visando à melhoria e a qualidade dos processos pedagógicos” (Arruda, 2022, p.08). Para isso, desenvolve uma pesquisa teórica, com abordagem qualitativa, realizando estudo bibliográfico e análise documental; discute aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, aborda a história da Educação Profissional no Brasil e discorre sobre a criação dos IFes e sobre o IFSP; também, trabalha com questões relacionadas às diferentes atuações dos pedagogos que trabalham nessas instituições. Para o desenvolvimento da pesquisa, utiliza a análise documental e de conteúdo. Sua pesquisa tem como local o IFSP, Campus São Paulo, onde a pesquisadora atua como pedagoga. Ao final de seu estudo, sugere um curso de formação continuada e em serviço para os pedagogos do IFSP, que discuta as atividades que podem ser realizadas com vistas à melhoria dos processos pedagógicos. Em suas considerações finais, aponta para a necessidade do pedagogo “reconhecer que sua identidade e atuação podem ser desenvolvidas essencialmente em três campos: a mediação, a assessoria e a consultoria

pedagógica” (Arruda, T. 2022, p.100).

A dissertação *O assessoramento pedagógico na interface com práticas pedagógicas no ensino remoto: um estudo com professores do IFAM/Humaitá*, de Nascimento (2022), procura “compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto”. Para isso, a autora utilizou o questionário online e o Grupo Focal, que abordou os eixos temáticos: assessoramento pedagógico, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, e envolveu sete professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFAM/Humaitá, visto que o estudo ocorreu no campo do assessoramento pedagógico oferecido aos professores. “A análise e interpretação dos dados foi realizada à luz da Análise de Conteúdo”. Os resultados indicaram que:

[...] o assessoramento pedagógico é acompanhamento e apoio importante aos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; o papel assumido pelos assessores é de um profissional que soma para que as mudanças aconteçam mediante a identificação e solução de problemas que emergem no cotidiano do exercício da função; há necessidade de ações conjuntas para a discussão sobre as práticas dos professores, a partilha de ações e socialização de experiências que contribuam com novos aprendizados e soluções para questões surgidas no contexto da docência; a interação com a assessoria pedagógica para a elaboração de novas propostas que contribuam na busca de superação das dificuldades diagnosticadas nos discentes; a formação continuada é um processo necessário para a profissão, mesmo que existam, ainda, professores resistentes à urgência da necessidade de ressignificarem suas práticas pedagógicas (Nascimento, 2022, p.07).

O estudo de Silva, T. (2020), que tem como título *Perspectivas e desafios das aprendizagens dos estudantes do curso Técnico Integrado em Agropecuária: mediações pedagógicas no contexto da EPT*, apresenta como objetivo geral “analisar os processos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado em Agropecuária e as mediações pedagógicas realizadas pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica para auxiliar os estudantes nesse processo” (Silva, T. 2020, p.17). Para isso, a autora trabalhou com a abordagem metodológica qualitativa (pesquisa documental) e a pesquisa ação (coletas dos dados, elaboração de fichas documentais e questionário). Este último, foi aplicado com estudantes das turmas do 1º ao 3º do ensino médio, do IFFar - *Campus* São Vicente do Sul. A análise dos dados se deu a partir da Análise Textual Discursiva.

Ao longo de seu texto, a autora discorre sobre aspectos históricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, a conceituação do Ensino Médio Integrado dentro da EPT, aborda teorias e conceitos sobre aprendizagem, em específico a teoria sócio-histórica de Vygotsky e discute o conceito de mediação pedagógica dentro das práticas da Assessoria Pedagógica. Realiza uma análise de questões que influenciam na aprendizagem desses estudantes, a partir de dados encontrados nos registros dos conselhos de classe, da forma de ingresso e permanência no campus e das respostas dos alunos ao questionário. Como resultados da pesquisa, pode-se citar, resumidamente, que a mediação pedagógica realizada pelo Setor de Assessoria Pedagógica são importantes, por ser um meio de incentivar os estudantes, com a finalidade de pensar e propor táticas para melhorar os processos de aprendizagem; a necessidade e relevância quanto ao conhecimento do contexto social e histórico do Instituto; as motivações da escolha dos estudantes pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado; as compreensões sobre o Ensino Médio Integrado; o entendimento dos fatores, das influências e das estratégias que foram relevantes aos processos de aprendizagem. Como produto educacional, resultante da pesquisa, a autora elaborou um material de Orientações de Estudos aos Estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado e um Subproduto denominado de Fôlder de Orientações dos Estudos.

A dissertação *Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula*, de Arruda, C. (2021), realiza um estudo de caso cujo objetivo principal foi analisar a atuação dos TAEs a partir de dois centros acadêmicos da UFPE e, também, buscou identificar o perfil desses técnicos, descrever a natureza das suas atividades diárias e, comparar essas atividades diárias com a prescrição legal das suas atribuições (Arruda, C. 2021, p.85). Para coleta de dados, a autora utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas e a observação não participante, assim como, a análise documental (dispositivos legais sobre o cargo TAEs). A pesquisadora faz uma retomada das origens legais do cargo TAEs, suas práticas, discorre sobre o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a qualidade da oferta da educação pública, que perpassa pela questão do quadro de servidores, faz uma revisão sobre os estudos relacionados ao assunto. Dentre os principais resultados da pesquisa, destacamos: a atuação dos técnicos em assuntos educacionais na UFPE, é de natureza predominantemente pedagógica, (na percepção dos próprios TAEs), e se dá em dimensões de apoio ao docente, ao

discente e em interlocução com outros setores da universidade; TAEs lotados em centros com Seap (Setor de Estudo e Assessoria Pedagógica) exibem um padrão de atuação mais consistente com as suas atribuições legais quando comparados com servidores lotados em centros sem Seap; resultados sugerem que TAEs vinculados a secretarias e escolaridades de cursos de graduação se dedicam menos às atividades de perfil pedagógico. Segundo Arruda, C. (2021, p. 06) os achados desta pesquisa têm o potencial de ampliar a discussão sobre o exercício das atribuições dos TAEs e pode incentivar a adoção de iniciativas de colaboração entre os diferentes atores institucionais [...]”.

A partir dessa revisão das produções científicas dos últimos cinco anos, buscamos dialogar com as pesquisas apresentadas, em termos de abrangência das temáticas e dos resultados. Observamos que, do total de oito trabalhos, três são estudos decorrentes do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): Muller (2019), Souza (2022) e Silva, T. (2020); e cinco de programas de mestrado ou doutorado de Universidades: Universidade Federal de Santa Maria (Pinho, 2019), Universidade Federal da Paraíba-João Pessoa (Silva, K. 2023), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Arruda, T. 2022), Universidade Federal do Amazonas (Nascimento, 2022) e Universidade Federal de Pernambuco (Arruda, C. 2021).

Desses estudos, cinco estão relacionados diretamente às práticas desenvolvidas pelas Assessorias Pedagógicas, no contexto dos Institutos Federais: Müller (2019), Pinho (2019) e Silva, T. (2020), discutem e apresentam ações do setor enquanto práticas importantes, que possuem potencial para contribuir com o trabalho docente e sua formação para a efetivação da formação integrada e do currículo integrado, sendo que os dois primeiros voltados ao apoio ao docente e, o terceiro, direcionado às questões de aprendizagem do grupo discente; duas pesquisas (Souza, 2022 e Nascimento, 2022) abordam a Assessoria Pedagógica a partir de um olhar que busca compreender o contexto de trabalho interno, refletir acerca de suas práticas e de suas atribuições, a necessidade de formação relacionada às atribuições pedagógicas da assessoria e seu papel na perspectiva da formação humana integral.

As pesquisas de Arruda, C. (2021), Arruda, T. (2022) e Silva, K. (2023) trabalham na dimensão da estrutura das carreiras, tanto de TAEs como a de Pedagogos. As duas primeiras são dissertações que exploram o universo

profissional do Técnico em Assuntos Educacionais, destacando seu percurso histórico na rede federal de educação, através da legislação, do plano de carreira PCCTAE, diretrizes para a sua atuação, traçam um perfil dos servidores que atuam no referido cargo e de suas atividades usuais, destacando a importância da formação e qualificação desses profissionais e a construção de sua identidade, além de revelarem uma predominância de atividades administrativas na rotina de trabalho dos TAEs em geral. Nos resultados de Arruda, C. (2021), como a coleta de dados ocorre em dois centros acadêmicos da UFPE, os TAEs entrevistados percebem como sua atuação sendo predominantemente pedagógica, o que acaba divergindo um pouco da pesquisa de Silva, K. (2023), fazendo com que se reforce a realidade das disparidades nas atribuições, que diferem dependendo do local onde ela ocorre. Já a tese de Arruda, T. (2022) trabalha com a identidade e atuação do pedagogo.

Como aspectos relevantes para nossa pesquisa e, também de aproximação, podemos destacar que, embora tenha ocorrido um aumento nos estudos que envolvem a assessoria pedagógica, ainda são poucos os trabalhos que apresentam dados sobre as práticas educativas desse setor, quando pensamos na estrutura dos IFs. As pesquisas que encontramos têm se concentrado na carreira de TAEs e de pedagogos ou em ações pontuais ligadas a um ou mais *campi*. A temática da mediação aparece em dois trabalhos apenas (um relacionado ao apoio docente e outro à aprendizagem discente que é o foco deste estudo). Os trabalhos, de modo geral, trazem contribuições quando discutem a proposta pedagógica de criação dos IF's, ao trabalhar no sentido de romper com a separação entre ciência/tecnologia e teoria/prática, ao dar ênfase no trabalho como princípio educativo.

Outro aspecto relevante são os resultados encontrados por Müller (2019) que apontam para o trabalho da assessoria pedagógica como de fundamental importância, tanto no apoio às práticas docentes e a equipe de ensino, como no desempenho dos discentes, assim como a questão da burocratização do setor como necessária (em alguma medida), para atender a algumas de suas atribuições para a efetivação das propostas curriculares, e a necessidade da construção, pelo setor de assessoria, de estratégias de trabalho coletivas e menos fragmentadas.

Há contribuições e aproximações, também, quando as pesquisadoras e o pesquisador trabalham com as temáticas da historicidade da EPT no Brasil, da criação dos Institutos Federais, sobre o debate em torno das concepções e princípios que embasam os IF's, na compreensão da formação humana integral e do

currículo integrado como forma de superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho; a compreensão da importância e relevância do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica; a instigação para o repensar das práticas, a partir das concepções de formação que norteiam o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, comprometida com a emancipação das pessoas e com a transformação social, a compreensão do trabalho do Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais na perspectiva da formação humana omnilateral; a apresentação de condicionantes, limites e desafios ao trabalho da Assessoria Pedagógica junto à EPT/EMI; no referencial teórico que traz Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Silvia Maria Manfredi, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, dentre outros.

O trabalho de Silva, T. (2020) é bastante próximo à nossa pesquisa na medida em que a autora trabalha com questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes de EMI de um dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha, discorrendo sobre a teoria sócio-histórica de Vygotsky e das práticas de mediação da Assessoria Pedagógica.

No entanto, o trabalho que nos propomos a desenvolver no sentido que procura envolver os servidores que atuam na AP de todos os *campi* do Instituto Federal Farroupilha, as práticas de mediação às aprendizagens relacionadas aos estudantes de EMI.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A compreensão do que se denomina Educação Profissional no Brasil perpassa pelo estudo e análise histórica, social e econômica do nosso país, relacionados aos projetos de sociedade e de educação, discutidos e implementados de formas distintas em cada período, de acordo com as forças que disputam os projetos societários. Essa mesma constatação é encontrada em Ramos (2014, p.8) ao dizer que “a política de educação profissional é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade”. Ciavatta (2015, p. 39), também ratifica esse pensamento ao escrever que “apenas uma visão histórica dos problemas vividos no país pode dar os instrumentos para a compreensão dos rumos da Educação Básica e da Educação Profissional”.

Ao longo de sua historicidade, a Educação Profissional passou por sucessivas modificações e reformas que ocorreram muito mais em termos de programas do que de políticas públicas, por meio de decretos ou por leis, que por sua vez dificultaram ou interromperam a continuidade das ações educacionais (Ciavatta, 2014). Ou seja, em decorrência da transitoriedade dos governos os programas implementados na educação acabavam sendo alterados, extintos ou “esquecidos”, afetando o seu prosseguimento.

Em outras palavras, o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil sempre esteve atrelado às necessidades impostas pela produção e pelo capital. E são essas forças econômicas e políticas que definem as estratégias educacionais e estruturam a Educação Profissional para atender seus interesses.

Subordinada ao caráter produtivo da sociedade e a uma determinada divisão do trabalho, “a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação em relação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (Moura, 2010, p.60). Essa característica dual pode ser evidenciada desde o período colonial, por exemplo, com a utilização da mão de obra escrava de africanos e indígenas nativos para a efetivação do modelo econômico da época e para a execução de

determinadas atividades, que influenciou a formação da nossa força de trabalho, através da distinção entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres, classificando socialmente os ofícios em duas categorias. Segundo Aranha (2006, p. 193), “a mentalidade escravocrata depreciava a atividade manual, considerada trabalho desqualificado”.

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como coisa sua (Cunha, 2005, p.3).

De acordo com Ramos (2010, p.43), essa dualidade, que afeta, em especial o ensino médio, ocorre “[...] desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte; passando pelas políticas de equivalência e de compulsoriedade do ensino técnico; pelas lutas em defesa da escola unitária [...]”. Nesse sentido, alguns fatos históricos elencados nos parágrafos seguintes podem contribuir para a compreensão dessa característica de dualidade estrutural.

No século XIX, mais especificamente após a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, aconteceram as primeiras medidas em direção à formação do aparelho escolar estatal, iniciando pelo ensino superior, e com os demais níveis de ensino (primário e secundário) servindo “como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade” (Manfredi, 2016, p.51).

Quanto à educação profissional, em 1809 ocorre a criação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, fato que pode ser demarcado como o início dessa instituição. No entanto, Manfredi (2016) pontua que, na ocasião, a ação se destinava a instruir em ofícios os órfãos que vieram com a comitiva real, recebendo aprendizado de artífices portugueses. Esse ensino ocorria nos próprios locais de trabalho (cais, hospitais, nos arsenais militares ou de marinha) e não em escolas. Posteriormente, foi utilizado de forma compulsória, dirigido aos “desocupados e miseráveis”, para que aprendessem a desempenhar atividades manuais, já que havia falta de mão de obra nas guarnições militares e navais.

Aranha (2006, p. 228-229) destaca que, nesse período, havia um desinteresse do governo quanto à oferta de educação para as classes populares e

para a formação técnica, com exceção da organização mencionada no parágrafo anterior. Conferia-se primazia à formação em nível superior, esta destinada a uma parcela restrita da população, constituída por indivíduos das classes economicamente favorecidas, que buscavam o exercício de profissões liberais.

Entre os anos de 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices em dez províncias<sup>1</sup>. Em 1858 surgiu o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro. Os Liceus eram organizações da sociedade civil, que geralmente recebiam apoio do governo. Essas escolas tinham um “cunho assistencialista” com preocupação em disciplinar as classes populares, evitando com isso “oposição à ordem política” (Aranha, 2006, p. 228 - 229). Portanto, como apontado por Manfredi (2016, p. 52), paralelo à construção do sistema escolar público, o Estado buscava organizar um tipo de ensino separado, com objetivo de formar a força de trabalho ligada à produção, ou seja, “os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais”.

De acordo com Aranha (2006, p. 308), o século XX foi bastante complexo e ‘turbulento’, com muitas mudanças e conflitos nos vários campos da sociedade mundial. Foi também, um período muito “rico em experiências educacionais e no pluralismo de teorias pedagógicas”, com avanços na área da ciência e da tecnologia. Nesse período, presenciamos duas grandes guerras mundiais, o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, as revoluções socialistas (Revolução Russa, Revolução Cubana), ditaduras (Portugal, Espanha), bomba atômica, Golpe Militar no Brasil, substituição da livre concorrência pelo capitalismo de monopólios na Europa e consequente aumento da concentração de renda, queda do Muro de Berlim, expansão do neoliberalismo e da globalização da economia, fundação da ONU e da Unesco como um de seus órgãos, surgimento de movimentos sociais de contestação (como por exemplo os movimentos de contracultura, movimento negro, movimento estudantil, movimentos sindicais...), aumento da violência urbana, dentre outros acontecimentos; no campo da ciência: novas fontes de energia, automação nas fábricas, bioengenharia, avanços enormes nos transportes e comunicações, robotização, etc; no campo da educação: reafirmação da necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, expansão dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior), experiências importantes relacionadas ao

---

<sup>1</sup> Cunha apud Lima (2017, p.03), as Casa de Educandos Artífices, também chamadas de Casas dos órfãos foram criadas nos seguintes locais: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do norte (1858) e Paraíba (1865).

escolanovismo buscando a superação da escola tradicional e excessivamente rígida (Maria Montessori, na Itália e Decroly, na Bélgica), educação de inspiração socialista (educação popular fundada nas concepções marxistas, universalização da escola elementar, prioridade da instrução politécnica voltada para o trabalho, erradicação do analfabetismo...), medidas educacionais decorrentes da implantação do totalitarismo (separação entre formação humanista e escola profissionalizante, concepção aristocrática de privilegiar a formação da classe dirigente, desprezo pela democracia, valorização de disciplinas de moral e cívica, fechamento de escolas montessorianas, valorização da cultura física em detrimento da intelectual, doutrinação, censura na cultura...), forte influência das ciências humanas na produção pedagógica, crítica à escola dualista, influência de tendências tecnicistas, de teorias socialistas, de tendências não-diretivas, de teorias progressistas, teorias construtivistas, dentre outras. Esse apanhado de acontecimentos em áreas distintas e, ao mesmo tempo, relacionadas diretamente entre si, são importantes para compreender os processos vividos, também, em nosso país.

Com relação à Educação Profissional no Brasil, temos um marco importante que foi o Decreto nº 7.566, assinado em setembro de 1909, através do qual o governo federal criou dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>2</sup>”, sendo uma em cada estado, destinadas à oferta de ensino profissional primário e gratuito para a população da classe trabalhadora (Aranha, 2006, p. 308). Para Manfredi (2016, p.57), essa ação pode ser caracterizada como a “[...] medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema [...], como resposta a desafios de ordem econômica e política”. Essas escolas formavam um sistema escolar próprio (prédios próprios, currículo e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos), diferenciando-se das demais instituições de educação profissional, em decorrência da legislação específica (Cunha citado por Manfredi, 2016, p.58). Ou seja, oferta-se a educação profissional de forma distinta da educação geral, restrita a alguns locais e com natureza assistencialista e conservadora. O que pode ser observado é que o início

---

<sup>2</sup> “A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. [...]. Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais” (Manfredi, 2016, p.59).

do século XX inovou quanto a educação profissional brasileira, segundo Ramos (2014, p. 25), devido a um esforço público em sua organização. A autora destaca que a preocupação antes assistencialista, focada em menores abandonados e órfãos, evoluiu para a preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1927, o Decreto n. 5.241, definiu como obrigatório o ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Apesar dessa iniciativa, na maioria desses espaços educacionais “[...] eram ensinados ofícios artesanais – como marcenaria, alfaiataria e sapataria – e não os manufatureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava” (Aranha, 2006, p. 308). De acordo com o decreto supracitado, tal iniciativa se justificava pelo “aumento constante da população”, principalmente nas capitais, e como medida facilitadora para que as classes proletárias pudessem “vencer as dificuldades da luta pela existência”, através do “preparo técnico e intelectual” e pelo desenvolvimento de “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909). Iniciava, assim, a educação profissional, enquanto ação governamental, porém, de forma lenta e voltada essencialmente para uma determinada classe econômica e social, sob justificativas ideológicas para sua implantação, tais como: preparar para o trabalho a fim de evitar, nos segmentos mais pobres, a ociosidade<sup>3</sup>, a desordem pública sobretudo devido à influência dos ‘agitadores’, e em outros momentos como “forma de adequar o Brasil ao progresso, que em outras nações se devia ao desenvolvimento industrial (Aranha, 2006).

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros (Manfredi, 2016, p.57).

Kuenzer (2001a, p. 27) afirma que “[...] na primeira vez que aparece a

---

<sup>3</sup> Para ilustrar a finalidade educacional da oferta de cursos profissionalizantes na época, visão compartilhada entre representantes dos setores públicos e privados, assim como por lideranças de associações religiosas e/ou comunitárias que eram mantenedores de escolas, não só dos centros urbanos mais desenvolvidos, mas das comunidades de nossa região, encontra-se na obra do historiador Adam (2021, p.110), a referência a uma fala registrada quando da aprovação, em 1912, do Estatuto da Sociedade Escolar Alemã de Ijuhy, que viria a se tornar o atual Colégio Evangélico Augusto Pestana - CEAP, quando foi enaltecida por um dos presentes a oferta de “cursos de aperfeiçoamento aos jovens que já estavam em aprendizado no trabalho”, como forma de “evitar a prematura corrupção de muitos jovens, que muito desgosto traz ao país”.

formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”. Para a autora, a finalidade moral de repressão era uma pretensão anterior às necessidades de um desenvolvimento industrial, que na época era praticamente inexistente.

De acordo com Manfredi (2016, p.55), é durante o período que vai até a década de 1930 (Primeira República) que o sistema educacional e a Educação Profissional ganharam nova configuração. Há um aumento no número de instituições, formando uma rede de escolas, em substituição às poucas instituições voltadas aos ofícios artesanais e manufatureiros, de ensino compulsório. A formação da rede de escolas acontece tanto por iniciativa de governos estaduais, governo federal, como por parte de igreja católica, associação de trabalhadores e membros da elite cafeeira. Os destinatários desses estabelecimentos educacionais passam a não ser apenas os “desfavorecidos da fortuna”, mas os diversos setores assalariados e populares urbanos. Novas práticas e concepções de Educação Profissional são estruturadas:

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à concepção anarcossindicalista de educação integral e, finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (Manfredi, 2016, p. 67).

Importante registrar que, paralelo aos movimentos da Educação Profissional promovidos pelo governo federal, os Estados tiveram algumas particularidades na forma de organização e oferta, até mesmo com a criação de suas próprias redes de ensino profissional. Também é preciso mencionar o sistema construído pela iniciativa privada e confessional, com formas distintas de organização do ensino profissional, assim como, as iniciativas no âmbito do movimento dos trabalhadores. Estes, com “projetos de Educação Profissional diferentes dos propostos pelos setores dominantes” (Manfredi, 2016, p.64).

Entre os anos de 1937 e 1945, na vigência do Estado Novo, algumas reformas no ensino foram executadas pelo ministro Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Saúde, 1934-1945), recebendo o nome de Leis Orgânicas do Ensino e regulamentadas por meio de Decretos-leis. A Lei nº 378/1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e

estabeleceu que novos liceus seriam criados para a difusão de ensino profissional, conforme descrito no artigo 37 e parágrafo único, da referida lei:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Parágrafo único. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País (Brasil, 1937).

É nesse movimento que, a partir de 1942, a Educação Profissional passa a ser composta por duas formas de ensino profissional: uma que era mantida pelo sistema oficial, e a outra, de forma paralela, pelas empresas, embora supervisionada pelo Estado (Aranha, 2006). Mais especificamente, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, posteriormente, através do Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). O primeiro serviço é organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, oferecendo cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional (Aranha, 2006); o segundo, (já após o Estado Novo), é organizado e administrado nacionalmente pela Confederação Nacional do Comércio, com escolas/cursos de aprendizagem comercial. O Decreto-Lei nº 4.244, de 9/04/1942, que passa a regular o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, cujo objetivo era formar dirigentes por meio do direcionamento e preparação ao ensino superior. Em 1943, o de nível secundário. Entre os anos de 1942 a 1946, foram instituídas as áreas profissionais do ensino médio por meio dos seguintes decretos: Decreto-Lei nº 4.073, de 30/01/1942, que estrutura o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946, define as bases de organização do ensino normal; e o Decreto-Lei nº 9.613, de 20/08/1946, referente ao ensino agrícola. É através da Lei Orgânica do Ensino Industrial que as Escolas de Aprendizes e Artífices tornam-se Escolas Técnicas Federais.

Conforme Manfredi (2016, p.67-73), durante o período do Estado Novo, ocorreu a legitimação da ruptura entre o trabalho manual e o intelectual através da política educacional implementada, que evidenciava a relação entre a “divisão social do trabalho e a estrutura escolar”, na medida em a formação profissional de nível

médio era destinada para as classes menos favorecidas economicamente, e o ensino secundário para a “elite condutora”. Mantendo assim, a lógica dualista. Isto é, o “Ensino Secundário como preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes”. Houve, também, segundo a autora, um cerceamento e silenciamento das organizações independentes dos trabalhadores, “transformando os sindicatos em apêndices do Estado” e, com isso, desmontando as iniciativas de formação profissional promovidas pelos trabalhadores e favorecendo a organização de um sistema paralelo ao sistema público, “organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o Sistema S” (Senai/Senac). Porém, Aranha (2016, p.309) explica que, apesar dessas questões e da concentração dos estabelecimentos educacionais em centros urbanos mais desenvolvidos, o número de escolas primárias dobrou, de escolas secundárias quadruplicou, e as escolas técnicas se multiplicaram (de 133 escolas de ensino técnico industrial em 1933, passou para 1.358 em 1945), entre os anos de 1936 e 1951. Nesse mesmo contexto, surgiu pela primeira vez, a possibilidade de aproximar o ensino médio propedêutico (nas modalidades científico e clássico) dos cursos profissionalizantes de nível médio, o que foi viabilizado por meio de exames de adaptação (Brasil, 2007).

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, após um extenso processo de discussões que envolveu questões relacionadas à descentralização do ensino e com posicionamentos divergentes, como por exemplo: a defesa da iniciativa privada, o posicionamento das congregações religiosas (em especial os religiosos católicos) que detinham a maioria das escolas secundárias privadas e criticavam a laicidade do ensino, o movimento de defesa pela escola pública promovido pelos “pioneiros da educação nova”, por intelectuais, estudantes e sindicalistas. Em decorrência desse longo processo (apresentação do anteprojeto em 1948 e promulgação em 1961), e em virtude das mudanças decorrentes das exigências do processo de industrialização, a lei já iniciava desatualizada. Quanto ao ensino profissionalizante estabeleceu maior flexibilidade; o Sistema S, com destaque para ao SENAI, foi mantido e ampliado, principalmente após a entrada dos militares no poder; sendo, também, permitida a equivalência entre os cursos (Aranha, 2006; Manfredi, 2016).

A equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida

socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (Kuenzer, 2001b, p.16).

Nos anos de 1964 a 1985 (governos militares), conforme aponta Manfredi, (2016), a opção de desenvolvimento para o país esteve direcionada para grandes projetos nacionais, promovendo uma fase de expansão acelerada da economia e, por consequência, do processo de urbanização. Tal mudança provocou a necessidade de um contingente maior de mão de obra, fazendo com que programas como o PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra) fossem revitalizados. Esse programa havia sido criado pelo Decreto 53.324, de 18/12/1963, com o objetivo de suprir rapidamente a força de trabalho necessária para os diferentes setores da economia brasileira, através de treinamento profissional acelerado dos trabalhadores e era viabilizado por meio de convênios com o SENAI e escolas técnicas federais. As empresas privadas recebiam incentivos fiscais, podendo deduzir o dobro das despesas realizadas com projetos de formação profissional.

Em 1971, com a Lei 5.692 (Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus) os militares realizaram uma reforma no ensino fundamental e médio, instituindo dentre outras medidas, a profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário e estabelecendo a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos (Manfredi, 2016). Ou seja, a equivalência é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os estudantes que cursassem o então chamado de 2º grau. Também, é a primeira vez que aparece explicitamente a intenção da educação para o trabalho (inclui a qualificação para o trabalho como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus), muito embora sob uma “lógica idealista” que desconsidera a “dialecicidade da relação entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática” (Kuenzer, 2001b, p.20). A adoção da qualificação para o trabalho como objetivo geral e o fato do texto da lei prever uma mesma proposta de formação para o desempenho de funções distintas é considerado um avanço em relação às propostas anteriores.

Essa concepção de “profissionalização universal e compulsória”, transformando todo o ensino médio dentro de uma “perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional” não durou muito tempo, logo sofrendo modificações que culminaram com a Lei nº 7.044, de 18/10/1982, alterando os

dispositivos da Lei nº 5.692, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Entre as justificativas para sua alteração, pode-se mencionar o que consta no Parecer 76/75, onde o relator considera um equívoco a interpretação da lei no sentido de que todas as escolas de 2º grau deveriam se tornar escolas técnicas e, sim, que o ensino é que deveria ser profissionalizante (Kuenzer, 2001b, p. 23). Através desse parecer, foi permitida a “coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica”, adequando tudo que já existia na realidade educacional, antes de 1971 (Kuenzer, 2001b, p.24). Como efeito, reproduz-se novamente a diferenciação entre formação profissional e geral. Ou seja, retoma-se a antiga dualidade formativa que, na prática, não havia deixado de existir. Como “legado”, tornou ainda “mais ambíguo e precário o ensino médio”, e contribuiu para a “desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação que só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam desde 1959” (Manfredi, 2016, p.77).

Em resumo, a proposta trazida pela Lei 7.044/82, “acabou por se constituir em um novo arranjo conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais” (Kuenzer, 2001b, p.25). Assim a formação básica propedêutica se mantém como a forma preferencial de acesso ao ensino superior e as habilitações plenas para o mercado de trabalho.

Nesse cenário de retrocesso legal e, pouco ou nenhum, avanço real, se dá o debate entre progressistas e conservadores, entre defensores do ensino público e do ensino privado referente a questões relacionadas à reestruturação do ensino médio e profissional, quando da elaboração da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A discussão em torno da nova LDB durou aproximadamente 10 anos, iniciando em 1986 e seguindo até a aprovação da Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Dentre as reivindicações da ala progressista, encontrava-se a destinação de recursos públicos para escolas públicas, a finalidade da educação que deveria atender três dimensões: desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Kuenzer, 2001b, p.26-28). Também, conforme nos mostra Ciavatta (2014, p.60), “havia o movimento contra-hegemônico de instalar na educação brasileira a educação politécnica”. Ou seja,

Buscava-se a instituição da formação geral e a formação técnica, para que um trabalhador formado profissionalmente pudesse não só exercer seu trabalho, mas, também, conhecer o que é a sociedade, a política, e saber o porquê do salário baixo, o porquê de os postos de saúde e a saúde pública serem precários (Ciavatta, 2014, p. 60-61).

Como nos períodos anteriores, a primeira metade da década de 1990 foi marcada pelas disputas político-ideológicas no âmbito educacional, especificamente no que se refere ao ensino médio e profissionalizante, anteriores à promulgação da LDBN/96. Diferentes grupos sociais representaram propostas nesse campo: projetos promovidos pelo Governo Federal, via Ministério do Trabalho (Plano Nacional de Educação Profissional) e Ministério da Educação (Sistema Nacional de Educação Tecnológica); projetos no âmbito da sociedade civil, organizados por entidades dos profissionais da educação e organizações populares e sindicais, “articulados no Fórum de Defesa pela Escola Pública” (defendiam a criação da escola básica unitária, com seus princípios e objetivos bem definidos e a formação profissional que se daria após a sua conclusão, dentre outras propostas) e o projeto dos empresários industriais, “mediante suas entidades de representação (CNI, Fiesp)”, que defendiam o “aumento da escolaridade básica”, a “necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho [...] e continuariam a se ocupar da Educação Profissional por meio de iniciativas autônomas [...]”. Dois documentos, ambos de 1996, embasaram as propostas dos empresários: “Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional” e “Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação” (Manfredi, 2016, p. 81-92)

O projeto que veio a compor a reforma do ensino médio e profissionalizante, tinha como meta a modernização desse nível e modalidade, para que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse “[...] às demandas do mercado de trabalho, que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade”. Dentro dessa lógica, ficaram assim constituídos: ensino médio com direcionamento para a articulação de “[...] conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, ou seja, preparando para a vida”; a educação profissional, destinada a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, e aos trabalhadores, independentemente da escolaridade, tendo caráter complementar, “conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva” (Manfredi, 2016, p. 93-94).

Em 1997, o Decreto nº. 2.208/97, em essência, separou a educação profissional da educação básica, desobrigando os sistemas de ensino da responsabilidade quanto à oferta e financiamento da Educação Profissional (Ramos, 2010, p.42). Conforme o respectivo decreto, a Educação Profissional seria desenvolvida em três níveis, de acordo com o seu artigo 2º: básico, técnico e tecnológico. O básico era direcionado ao público em geral, independente da escolaridade, podendo ser desenvolvido em diversos espaços sociais, com certificado de qualificação profissional; o técnico para matriculados ou egressos do ensino médio, oferecido na forma concomitante ou sequencial, com certificação de técnico; tecnológico, de nível superior, na área tecnológica. Cabe ressaltar que, apenas os níveis técnico e tecnológico “[...] teriam suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual” (Manfredi, 2016).

A separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, estava prevista no artigo 5º, do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

A reforma da Educação Profissional, implementada pela Lei nº 9.394/96, pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646/97, legitimou um projeto educacional que se contrapôs aos debates entre movimentos sindical e popular e o Fórum em Defesa da Escola Pública. Para esses atores, a formação técnico-científica deveria ocorrer após uma sólida formação básica unitária. Além disso, essa reforma desestruturou as redes de ensino profissionalizantes existentes, transferindo a responsabilidade por sua manutenção e gestão para os estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não-governamentais, desobrigando a União de participar da ampliação da rede técnica federal (Manfredi, 2017, p. 97-102).

A perspectiva de uma educação básica e unitária defendida (de forma ampla e democrática) por educadores e demais setores da sociedade envolvidos com a educação naquele momento, tinha como proposta a organização pedagógica de um sistema de ensino que trouxesse respostas para as demandas da sociedade brasileira, de acordo com as necessidades impostas pela fase de desenvolvimento em que o país se encontrava. Assim, os estudos baseavam-se em novas formas de relação entre ciência e trabalho e, em um novo princípio educativo<sup>4</sup>, concebendo o

---

<sup>4</sup> Segundo Kuenzer (2001a, p.32), Gramsci chama de “princípio educativo” as formas que cada

Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, em que a educação básica fosse a mesma para toda a população, garantido o padrão de qualidade, “[...] a ser complementada com a educação profissional, ofertada por meio de cursos integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho” (Kuenzer, 2001b, p.29-31). O projeto da nova LDB apresentado no final de 1988, oriundos desses estudos e das reivindicações dos educadores progressistas, “[...] insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos 2.400 horas” não podendo ser substituída pela formação profissional, “[...] podendo ser acrescida a esse mínimo e preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas” (Ramos, 2010, p.45). O projeto original da nova LDB, definiu duas modalidades como áreas de educação profissional: normal e técnica.

Independentemente da regulamentação de outras, ficariam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas da educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país. Essas, quando dedicadas exclusivamente a uma das modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Estava explícito que a formação técnico-profissional seria acessível a todos e não substituiria a educação regular (Ramos, 2010, p.46).

Diante então das possibilidades de oferta e desenvolvimento da Educação Profissional decorrentes da LDB/96 e, principalmente do Decreto nº 2.208/97 (regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio), a rede ficou constituída por 3.948 instituições, das quais 67,3% mantidas pelo setor privado e 32,7% pelo setor público. Quanto a este último setor, as redes estaduais lideravam a oferta de ensino técnico com 71,7% das escolas e, a rede federal possuía maior oferta no nível tecnológico (50% das instituições). Esses dados se referem ao período de 1995 até 1999 e são apresentados e discutidos por Manfredi (2016, p.103-109).

Conforme o que consta no Guia PROEP/MEC, [s.d] e nos estudos realizados por Ramos (2010, p.45-46), no final de 1997, foi implementado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como forma, então, de financiar a reforma da educação. As ações do referido programa tinham como objetivos primordiais: a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; a separação formal entre o

Ensino Médio e a Educação Profissional; o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; o ordenamento de currículos sob a forma de módulos; o acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular; o reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar; a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto. Referente a esse último objetivo, destaca-se a intencionalidade de desenvolver e aplicar filosofias de gestão que priorizem as necessidades do cliente (empresas e comunidade), a exemplo da gestão pela qualidade total. O PROEP buscou desenvolver ações objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia; também transformou as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional e promoveu medidas de apoio à iniciativa privada, o que possibilitou que este setor se tornasse o principal responsável pela educação profissional. (Aliado a esses programas, a política curricular para o ensino estava “[...] afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo [...]”, remetendo o ensino técnico profissionalizante para ser desenvolvido por meio de cursos isolados, visto que a educação profissional estava regulamentada como “modalidade independente dos níveis escolares, porém com eles articulados” (Ramos, 2010, p.46).

Em 2004, por meio do Decreto 5.154/04, foi revogado o Decreto 2.208/97 e, com isso, foi restabelecida “[...] a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico [...] e o seu conteúdo “[...] foi incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741/2008, alterando os artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394 (Ramos, 2010, p.51). O referido decreto trouxe normativas para regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. De acordo com Ramos (2010) e Manfredi, (2016), a partir daí, algumas medidas à nível federal foram tomadas, como por exemplo: a suspensão do PROEP, a retomada da possibilidade de integração curricular entre ensino médio e técnico, a expansão integrada da educação tecnológica de nível médio através da recuperação e do repasse de recursos para os estados, a ampliação da oferta de educação tecnológica de nível superior, a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outros. No entanto, esse movimento no

sentido de promover uma nova proposta para o sistema de educação profissional e tecnológica, não foi pacífico.

As marchas e as contramarchas para a introdução de parâmetros legais que possibilitassem a introdução de reformas não foram feitas sem embates e enfrentamentos entre os diferentes interesses representativos da sociedade civil. Basta lembrar as intensas polêmicas que envolveram a aprovação do Decreto 5.154/2004 que aponta para as possibilidades de integração entre o ensino médio e a Educação Profissional, mas que manteve as duas possibilidades de articulação previstas no Decreto 2.208/1997 (as formas subsequente e concomitantes) (Manfredi, 2016, p.245).

Vários momentos de debates<sup>5</sup> (fóruns, seminários, conferências), foram promovidos pelo MEC e MTE, nesse período, contando com a participação de diferentes instâncias/setores da sociedade civil, tendo como objetivo “discutir a concepção de educação” e “redefinir o quadro conceitual e político” que embasaria a nova política educacional<sup>6</sup> para o ensino médio e para a educação profissional (Ramos, 2010, p.51). Desse encontro, resultaram documentos que apresentaram uma perspectiva conceitual em torno do resgate da formação integral (formação humana direcionada para a emancipação social e política, que envolvesse as dimensões intelectual, profissional, social, ético-política, afetiva e emocional), a compreensão de formação para o trabalho englobando a formação científico-tecnológica, o entendimento da educação básica como um direito social (“reforçando o princípio da progressão com qualidade e da gratuidade”), ensino médio integrado ao ensino técnico, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (Manfredi, 2016, p. 247-252). Havia um movimento no sentido de tentar evitar que a educação profissional se tornasse um sistema educacional paralelo (Ramos, 2010, p.51).

Diferentes iniciativas no campo da Educação Profissional foram desenvolvidas pelo governo federal no período compreendido entre os anos de 2003 e 2013. Segundo Manfredi (2016, p. 253-327), o MEC criou diversos programas para atender, reestruturar e ampliar a educação profissional de nível básico, dentre os quais pode-se citar: Escola de Fábrica (2005), Proeja (2005/2006), Brasil

---

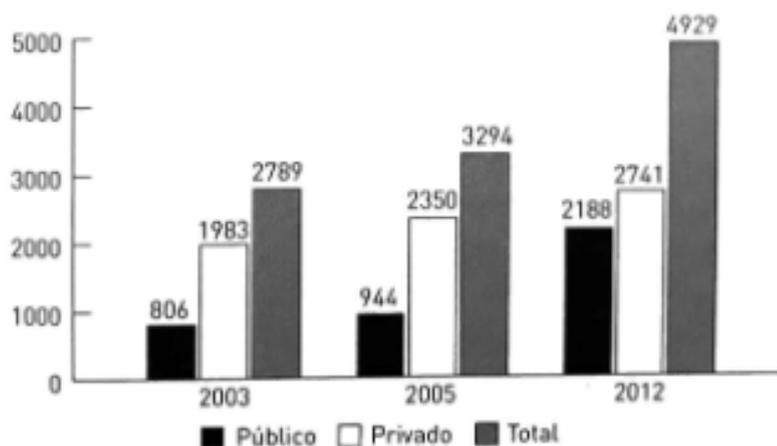
<sup>5</sup> De acordo com Manfredi (2016, p.246 e 247), o MEC organizou o primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” (2003); o segundo evento foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas; Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (2006). O MTE realizou dois Congressos Nacionais do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda (2004 e 2005); o Seminário Internacional sobre Certificação Profissional (2005).

<sup>6</sup> Conforme Saviani (2008), “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Profissionalizado (2007), Ensino Médio Inovador - ProEMI (2009), Rede Certific (2009), Mulheres Mil (2011) e Pronatec (2011). Esses programas foram desenvolvidos em parceria/convênio com órgãos ou entidades da administração pública direta, autárquica ou fundação (de qualquer esfera do governo), entidades privadas sem fins lucrativos, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas comunitárias, instituições públicas de ensino superior, associações, movimentos sociais, entre outros, de acordo com as especificações de cada um dos programas. Foram destinados recursos tanto para os convênios com os órgãos gestores e executores como para bolsas diretamente pagas aos estudantes. No que se refere ao MTE, o conceito de qualificação foi reorientado para uma perspectiva educativa que media a relação entre educação e trabalho, não mais focada exclusivamente em paradigmas de capacitação técnico-instrumental, mas sim visando à inclusão produtiva. Dentro dessa nova perspectiva, é retomado o entendimento de formação mais ampla, incluindo a dimensão do trabalho, as dimensões socioculturais e dos direitos de cidadania. Como exemplos dos programas desenvolvidos pelo MTE, pode-se citar: o Programa Nacional de Qualificação (PNQ/2003), o ProJovem (2004/2008) e o ProJovem Trabalhador (2007) e o Programa Aprendizagem (2003/2008). O Ministério da Ciência e Tecnologia iniciou em 2013 a implementação e modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT). Esses centros eram unidades de ensino e de profissionalização, também direcionados para a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, “de conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e transferência de conhecimentos tecnológicos” (Manfredi, 2016, p. 253-327).

O Gráfico 1 abaixo ilustra muito bem a progressão de estabelecimentos de Educação Profissional durante o período de 2003 e 2012, demonstrando que o número de instituições públicas obteve um aumento significativo especialmente entre 2005 e 2012. O que comprova os investimentos com o objetivo de estruturar e ampliar a rede naquele período. É possível constatar ainda que a rede privada, que dominou o cenário da oferta da educação profissional no Brasil ao longo da história, ainda se mantém com destaque quantitativo, principalmente alavancado pelo Sistema S. Somados os estabelecimentos, verifica-se um crescimento de 43,42% em relação ao número total de 2003.

**Gráfico 1** - Número de estabelecimentos de Educação Profissional, por dependência administrativa – Brasil (2003-2012)



Fonte: Manfredi (2016, p.273)

Esse processo foi acelerado a partir de 2005 (como se observa no gráfico acima), com a contribuição da Lei 11.195, de 18/11/2005, que possibilitou a criação de novas unidades federais de ensino profissional, o que estava proibido, até então, em decorrência do § 5º do art.3º da Lei 8.948, de 08/12/1994. Com isso, houve um movimento significativo de aumento dos estabelecimentos federais e um processo de reestruturação das instituições já existentes, em torno da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Em 2008, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados, como ação dentro do Plano de Expansão da Rede Federal<sup>7</sup>, cujo objetivo era ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil, uma forma de oferecer, com maior equidade, oportunidades de acesso à educação profissional para uma parcela maior da população, com uma estrutura organizada e preparada para a formação geral e específica, dentro de uma concepção de ensino integral e integrado.

Considerando o que foi exposto até aqui, não é estranho que, ao se referir à estrutura educacional brasileira, Saviani (2008, p.11) faça uso da metáfora do “ziguezague ou do pêndulo”, para explicar de forma ilustrativa, suas percepções sobre os movimentos das reformas, especificamente na área da educação, que foram acontecendo ao longo da nossa história. Em suas palavras, “a metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas

<sup>7</sup> O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi criado no final de 2005 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional.

observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional” (Saviani, 2008, p.11). Ou seja, tanto a “histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil” (com recursos federais ínfimos) como a “descontinuidade nas políticas educativas”, são fatores que dificultam o adequado encaminhamento da política educacional brasileira (Saviani, 2008, p.11).

Em uma relação à política de educação profissional e tecnológica adotada em nosso país, Ramos (2014, p.22), faz uma aproximação com o processo de desenvolvimento econômico através do qual destaca:

[...] como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica. As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são significativas em termos de ampliação e expansão desse tipo de educação, mas dão provas de estarem a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente.

Almejar mudanças significativas na sociedade brasileira, nesse sentido, implica, conforme Frigotto (2010), enfrentar de forma direta e decisiva as reformas estruturais que foram historicamente adiadas nas esferas social, política, econômica e cultural. Isso exige conceber a educação de maneira abrangente, com investimento em ciência e tecnologia. Além disso, o mesmo autor defende a necessidade de resgatar a educação básica (fundamental e média) em sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica.

Portanto, a Educação Profissional enfrenta muitos desafios, sendo talvez o mais importante a construção e a efetivação de um projeto para os que vivem do trabalho, na perspectiva da emancipação humana. Esse projeto deve responder às demandas sociais na fase de desenvolvimento que atravessamos (Kuenzer, 2001b, p. 29; 2006).

Marques (2000), ao refletir sobre os desafios relacionados à educação do terceiro milênio, aponta para a necessidade de que a sociedade repense os paradigmas<sup>8</sup> em que a educação esteve, está e estará sustentada. Segundo o autor,

[...] necessitamos realizar a hermenêutica das tradições da educação, por que nelas nos achamos imersos, nós e nossa cultura, e porque de seus aspectos ultrapassados não nos podemos libertar, nem a eles liberar de seus anacronismos, sem uma reflexão abarcante e sem as discussões amplas em que se envolvam todos os interessados na proposta das aprendizagens agora necessárias (Marques, 2000, p.114).

---

<sup>8</sup> Conforme Marques (2000, p.114), paradigmas são “pressupostos das estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa”.

Essa análise, interpretação e reflexão proposta pelo autor supracitado, embora não diretamente relacionada à Educação Profissional e Tecnológica, mas contemplando a história da educação no contexto cultural, político e econômico, possibilita a compreensão dos diferentes aspectos que interferem na efetivação e modificação dos programas educacionais e podem nos auxiliar na tomada de decisões relacionadas às formas de oferta da EPT e sobre as práticas educativas que se fazem necessárias para a sociedade, numa perspectiva emancipatória.

#### **4.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT): “Permanências, continuidades e possíveis rupturas”**

De acordo com o disposto pelo Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - CONIF (2022), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve seu percurso iniciado no ano de 1909 com a criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, sendo uma em cada unidade da federação, de acordo com a organização administrativa da época (Conif, 2022). Sua trajetória completou 114 anos em 2023, com diferentes momentos e movimentos, tanto no sentido de sua ampliação enquanto oferta de formação profissional pelo sistema público, como pelo incentivo ao setor privado na prestação e condução desse serviço em decorrência de políticas que visavam eximir o Estado desta responsabilidade. Outras duas características marcantes na história da Rede são sua fragilidade enquanto política pública e a dualidade estrutural, separando a formação geral da profissional. Uma separação que pode ser compreendida como reflexo do estigma criado diante das relações de trabalho estabelecidas desde os primórdios da formação de nossa sociedade (trabalho manual/braçal/servil destinado aos índios e escravos, por exemplo).

Ao longo do tempo foi modificando sua denominação, estrutura e objetivos:

- **1909:** Escolas de Aprendizes Artífices criadas pelo Decreto 7.566, no governo do presidente Nilo Peçanha, em um total de 19 escolas. Atendia meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, índios e antigos escravos. Voltadas para o ensino primário profissional e gratuito, para formar operários e contramestres, com oficinas de trabalho manual ou mecânica, de acordo com as necessidades de cada Estado e das indústrias locais. As escolas eram subordinadas

ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio;

- **1937:** Liceus Profissionais, criados pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. O art.37 da referida lei, estabelecia:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937).

- **1942:** Escolas Industriais e Técnicas. O decreto 4.127/42, extinguiu os liceus industriais, transformando em escolas industriais e técnicas, com oferta de formação profissional em dois ciclos do ensino industrial;

- **1942:** Escolas Industriais e Técnicas. O decreto 4.127/42, extinguiu os liceus industriais, transformando em escolas industriais e técnicas, com oferta de formação profissional em dois ciclos do ensino industrial;

- **1959:** Escolas Técnicas Federais instituídas como autarquias (autonomia didática, técnica, financeira e administrativa);

- **1978:** Centros Federais de Educação Tecnológica. A lei 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Como finalidade o oferecimento de educação tecnológica de nível superior (de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico), ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio, ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica, realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços;

- **2008:** Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

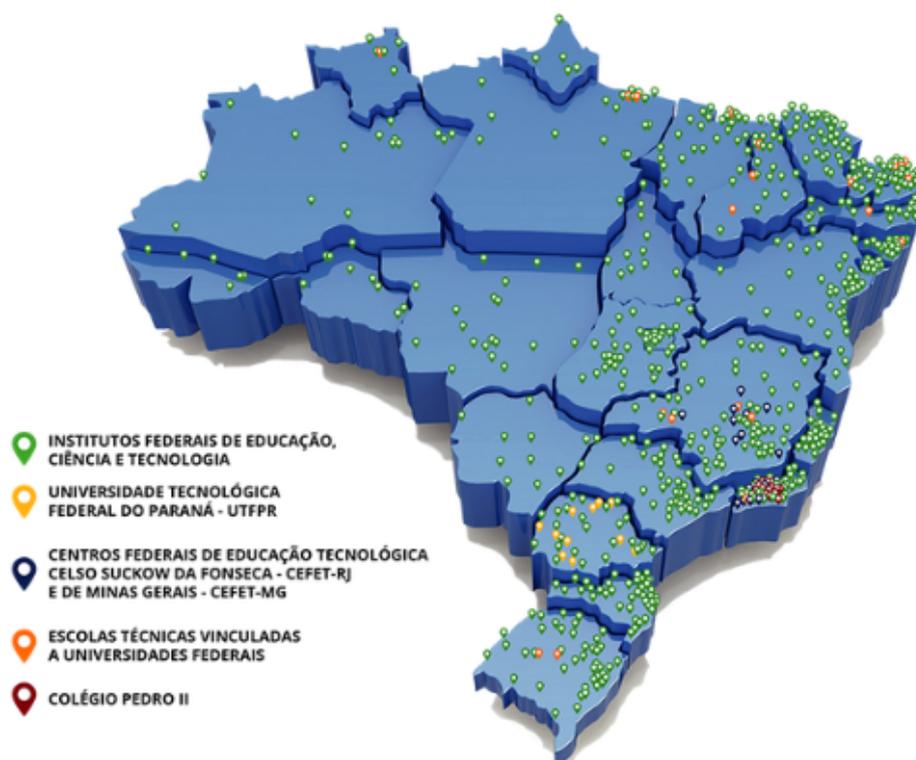
De seu início até aqui, o desenvolvimento da Rede Federal passou por fases diferentes, que apresentaram muito mais que rupturas e novas perspectivas, a permanência e continuidade de concepções que estabelecem uma certa divisão

entre a formação básica e universal, daquela que vem a ser profissionalizante. No entanto, contemporaneamente, as transformações que têm se destacado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, iniciaram em 2004, culminando com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu tanto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em uma nova configuração), como também, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme o que consta no art. 1º, parágrafo único da referida lei.

A Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação, ficou constituída desde então, pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II. Sendo, atualmente, composta de 647 escolas em 651 municípios, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos). Oferece cursos de diversos níveis e modalidades: formação inicial e continuada, médio técnico (integrado e subsequente), graduação (tecnólogo, bacharelado, engenharia, licenciaturas), pós-graduação (Conif, 2022).

A Figura 2, situada na página seguinte, apresenta o mapa com a distribuição das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no território brasileiro, possibilitando uma visão geral e ampla da localização e dando uma noção da distribuição em cada região. As unidades estão marcadas com cores diferentes de acordo com sua denominação: Institutos Federais, Universidade Tecnológica, Centros federais de Educação Tecnológica, escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

**Figura 2** – Mapa com a distribuição das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Imagem das unidades da Rede disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (2024).

A recomposição e reestruturação da Rede EPCT, além da ampliação da oferta, traz consigo uma outra visão em relação à formação profissional, conforme o que é indicado por Pacheco (2007, p.04):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

A centralidade, pelo menos nos aspectos dos princípios estabelecidos, desloca-se do mercado e das necessidades e demandas do sistema capitalista, para o mundo do trabalho, dentro de um processo de democratização da ciência, da cultura e da tecnologia. O que sinaliza para uma ruptura, mesmo que possa ser considerada parcial, com o entendimento que vinha, até então, sendo aplicado, que relacionava a formação do trabalhador como decorrente apenas das necessidades do mercado.

### **4.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Ensino Médio Integrado**

Como área de controvérsia entre os diferentes grupos que compõe a sociedade, em especial, entre aqueles atrelados diretamente ao sistema econômico capitalista e os grupos ligados à um pensamento de sociedade mais inclusiva, a educação profissional e a formação integrada, sempre estiveram posicionadas em um local de disputa, tanto por conta dos recursos financeiros necessários para sua manutenção como pela capacidade de conduzir as aprendizagens no sentido de corroborar com o sistema ou de questioná-lo em favor de maior equidade e igualdade de direitos. O ensino médio, como etapa final da educação básica, situa-se dentro dessa mesma perspectiva, porém de maneira ainda mais acentuada, considerando que, para uma parte significativa da população, esta etapa encerra seu vínculo com o sistema de aprendizagem institucionalizado. Nesse ciclo, marcado historicamente pela dualidade do sistema de ensino e pelo predomínio de sua função centrada na preparação para o mercado de trabalho (e, na atualidade, preparar para a vida, através do desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, que possibilitem a adaptação às incertezas do mundo), residem as maiores discussões em torno da formação que deve ser proposta à sociedade: formação profissional separada da formação geral ou, profissionalização e formação geral integradas.

Para Frigotto (2021) o ensino médio é alvo de uma disputa, por ser um momento em que se afirma a passagem para a vida adulta e que dá o “passaporte” para a cidadania e para o mundo do trabalho, para o mundo profissional. A grande disputa reside na questão: esse jovem é preparado para a sociedade (para pensar a sociedade) de forma integral e integrada, inclusive para o mercado de trabalho, ou a educação é “funcionária” daqueles que exploram o trabalho e o trabalhador, formatando o estudante exclusivamente para o mercado de trabalho. Para o referido autor, essas são problemáticas que merecem a atenção de todos.

Segundo Ramos (2010), com a “vitória dos segmentos conservadores” na aprovação da Lei 9.394/96 que permitiu que muitas reformas fossem realizadas no sistema educacional brasileiro, principalmente, como ocorrido por meio do Decreto 2.208/97, que separou a educação profissional da educação básica, desobrigando os sistemas de ensino da responsabilidade quanto à oferta e financiamento da

Educação Profissional, os princípios defendidos por grupos da sociedade civil organizada (entidades educacionais e científicas, por exemplo) em relação à educação básica acabaram por ser atendidos, apenas, em alguns de seus objetivos. “Em relação à educação básica, por exemplo, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio”, assim como, a vinculação da educação “à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2010, p.44). A autora refere, também, que para o ensino médio, a proposta era de resgate da “relação entre conhecimento e a prática do trabalho”, com o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, numa visão de formação politécnica. Também se defendia uma carga horária mínima para o ensino médio (2.400 horas), para se assegurar uma formação ampla e, a formação profissional poderia ser acrescida a essa carga horária, mas nunca substituindo a formação básica.

Para Ramos (2010, p.44):

[...] o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade [...] um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Importante esclarecer que, tanto o termo educação politécnica como educação tecnológica são utilizados por Marx, que atribui a ambos “o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho” (Ciavatta, 2014, p.4). A autora destaca, principalmente, a historicidade do termo (ações implementadas) em nosso país: das “lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990” e “o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio”.

No ideário de educação profissional a ser proposta para a população, conforme o que consta acima, estava uma concepção de educação de qualidade socialmente referenciada e embasada nos pressupostos da educação unitária e formação integrada. No entanto, quando a educação profissional é estruturada e ofertada para atender exclusivamente as necessidades da produção capitalista, do capital, do sistema econômico vigente, baseada na expropriação do trabalho e submissão do trabalhador, ela adquire uma direção no sentido da “educação pelo

trabalho na sua negatividade” (Ciavatta, 2014, p.51), com um currículo bastante específico, com pouca ciências humanas, cultura..., apenas voltada para o exercício da atividade técnica. Ou seja:

[...] à medida que a escola se prepara para atender às exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva e etc., tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios (Ciavatta, 2014, p.51).

Assim, nas palavras de Ramos (2010, p.48): “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Ou seja, uma educação profissionalizante pensada e estruturada como uma possibilidade de formação para o estudante e não como um fim em si mesma ou como único objetivo, que esteja centrada em uma formação ampla e integral e comprometida com o desenvolvimento de todos os aspectos da vida humana.

Portanto, essa concepção é oposta à profissionalização, a qual é denominada por Saviani (citado por Ramos, 2010, p.44) como “adestramento”, onde não há a construção do conhecimento dos fundamentos da habilidade que se está aprendendo e de sua articulação com o conjunto do processo produtivo, além de se encontrar centrada no mercado de trabalho e na formação específica em detrimento da formação geral.

Nesse sentido, e tentando responder às necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira atual, é que são criados os Institutos Federais, com a proposta de dialogar com a sociedade, pensando a EPT como estratégia de desenvolvimento local e regional e com a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica em sua forma politécnica, omnilateral, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana (Pacheco, 2011). Desenvolvimento que faz referência ao processo de fortalecimento da inserção cidadã, de transformação social, de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social.

Frigotto (2021) enfatiza que uma educação politécnica ou tecnológica significa uma educação que prepare os jovens para entender os processos de produção, ou

melhor, a ciência que está presente nesses processos, incorporando (que para o autor é o contrário de treinar e adestrar para cada técnica) mas ter os conhecimentos de cada área que possibilitem ao estudante atuar no respectivo campo de conhecimento. Segundo ele, esse é o grande desafio dos Institutos e da formação politécnica, humana e omnilateral.

Para Pacheco (2011), a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica estruturado em uma outra lógica que se distingue do modelo de educação profissional desenvolvido no país até 2008, ou seja, com a compreensão de que a EPT deva ir além da instrumentalização de pessoas para ocupações determinadas pelo mercado. A proposta é a de agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, de forma contextualizada e composta de “[...] conhecimentos, princípios e valores que potencializem a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (Pacheco, 2011, p.15).

Ainda conforme o autor supracitado, a estrutura organizacional pedagógica dos Institutos Federais é verticalizada, oferecendo formação desde a educação básica até o ensino superior, ou seja, cursos técnicos de nível médio (em sua maioria integrados), licenciaturas, graduações tecnológicas, especializações, mestrados e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. E o trabalho didático é estruturado de forma transversal, em que a tecnologia é o elemento que deve estar presente nas ações de ensino, pesquisa e extensão, articulados com “as forças sociais da região”. Esta forma de organização possibilita ao estudante a construção de um percurso formativo que poderá ser desenvolvido desde o curso técnico até o doutorado. Os Institutos possuem uma estrutura multicampi distribuídas em uma determinada região, com o compromisso de atuar de forma a identificar problemas e construir “soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social”. Em síntese, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que está presente na estruturação do Institutos Federais e que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão, “baseia-se 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” (Pacheco, 2011, p.16). A proposta dos IFs é trabalhar a EPT como estratégia para “o fortalecimento do processo de inserção cidadã” e do

“desenvolvimento econômico e tecnológico nacional” (Pacheco, 2011, p.16). Assim, é considerada como um “novo tipo de instituição”, pois tem como norte um projeto de sociedade e não um projeto individualista.

#### **4.3.1 Ensino Médio Integrado**

O ensino médio integrado à educação profissional técnica que está delineado para os Institutos Federais, aponta para a necessidade de construir o currículo integrado a partir da união entre a formação plena do educando, a apropriação dos conhecimentos fundamentais para intervir de maneira consciente na realidade, e a compreensão dos processos históricos de construção de tais conhecimentos, relacionando conhecimentos gerais e específicos, de modo a formar uma unidade (Ramos, 2010). Um dos desafios que se coloca, partindo dessa concepção, é o da construção de uma proposta curricular para o ensino médio técnico que integre trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2010).

Tentar compreender qual o significado de currículo integrado, no contexto dos cursos técnicos de nível médio, que está proposto para os Institutos Federais, pressupõe refletir, antes de tudo, sobre o que se entende por currículo. Silva (2010, p.14) explica que diferentes teorias, em diferentes momentos históricos, buscam definir o currículo, porém, o mais importante e interessante é saber as questões que cada uma busca responder, e nessa direção, destaca como questão central a indagação sobre qual conhecimento deve ser ensinado.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo [...]. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?”. (Silva, 2010)

Esses questionamentos trazidos por Silva (2010) nos dão pistas importantes sobre o caminho a ser trilhado na construção do currículo integrado. As respostas para essas questões, norteadas pelos princípios e pressupostos teóricos que fundamentam a criação dos Institutos Federais, sua identidade institucional, podem

conduzir aos entendimentos necessários para compreender a proposta de Ensino Médio Integrado e da formação integrada.

Portanto, há que se compreender os sentidos de integração, de trabalho, ciência, cultura e tecnologia empregados no embasamento teórico da proposta dos Institutos Federais de modo geral, e do ensino médio especificamente, para entender o que representa ou o que pode representar a inserção e atuação dos IFs em cada comunidade local e regional, dentro da perspectiva que envolve pensar sobre projetos de sociedade e concepções de mundo que almejamos. A compreensão desses elementos e sua aplicabilidade, implica refletir sobre quais conhecimentos serão ensinados, que ser humano se pretende formar, para qual sociedade. Logo, são as respostas a essas questões que direcionarão as ações educacionais.

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (Ramos, 2008).

Frigotto (2021) ao falar sobre a temática “Políticas, currículo e formação integral no Ensino Médio Integrado dos IF's”, apresenta alguns elementos que para ele fundamentam a defesa da qualidade da educação quando promovida a partir de uma concepção de ensino integrado. Primeiramente, destaca a sua dimensão ontológica (inerente ao ser humano), onde a natureza, ou seja, o homem é um ser da natureza e que se forma em sociedade, somos seres integrados. Então, o conhecimento “que dá conta da realidade é aquele que busca saber como se produz a realidade, as diferentes dimensões da realidade”, onde a parte não se distancia ou desconecta do todo, do contexto. Pelo pressuposto epistemológico (como se constrói o conhecimento), Frigotto nos exemplifica dizendo que não é a soma das partes que nos dá um todo, mas nesta concepção de ensino integrado, implica em que a parte é integrada no seu todo.

A compreensão do conceito de integração relacionado ao ensino médio integrado ao ensino técnico que se pretende desenvolver, não diz respeito apenas à distinção entre as formas: integrado, concomitante ou subsequente, previstas na legislação. Ela vai muito além e envolve uma proposta curricular ampla e comprometida com a superação do “histórico conflito existente em torno do papel da

escola” (Ramos, 2010).

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo e Frigotto, 2015, p.62).

O termo integração assume diferentes sentidos no campo educacional. No entanto, a integração que é defendida por educadores e estudiosos do ensino médio integrado à educação profissional está vinculada ao significado de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p.84). Significa superar a dicotomia estabelecida historicamente entre a ação de pensar, a de executar, dirigir ou planejar. Trata-se de relacionar, na estrutura curricular e nos processos de ensino e aprendizagem, os conhecimentos gerais e específicos, mediados pelo trabalho (sentido ontológico, histórico e como princípio educativo), pela cultura, ciência, humanismo e tecnologia. Integração como concepção de formação humana omnilateral, integrando as dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), concepção de conhecimento numa perspectiva de totalidade (Ramos, 2010, p.51-54).

O trabalho é entendido como a mediação existente entre o ser humano e a natureza, por meio do qual produz sua existência. Ao interagir de forma consciente com a natureza para suprir suas necessidades vitais, o faz pelo trabalho. No entanto, essa atitude não se dá de forma aleatória ou instintiva, mas sim como resultado de uma ação planejada, com objetivos e finalidades, constituindo-se em um objeto de sua vontade (Ramos, 2010, p.48-49). Pois, como nos explica Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. É essa ação prática de onde parte o conhecimento, a cultura e a conscientização. De acordo com Saviani (2007), trabalho é o ato de agir sobre a natureza transformando-a para suprir as necessidades humanas. Porém, por não ser um processo natural, precisa ser aprendido. Em outras palavras, a formação humana se dá pelo trabalho. Dessa forma, o trabalho é princípio educativo “no sentido de permitir concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das

ciências e das artes” (Ramos, 2010, p. 52). O trabalho é o princípio integrador de todas as dimensões do currículo, tanto em seu sentido histórico como ontológico.

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, conquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, deve estar, portanto, a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva (Ramos, 2010, p.49).

Os conhecimentos produzidos pela ação empregada pelo ser humano junto à natureza, através do trabalho, com o objetivo de compreender e transformar os fenômenos naturais e sociais, são sistematizados e legitimados pela sociedade no decorrer de seu processo histórico-social, e esse processo constitui a ciência. Assim, a formação profissional, “é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (Ramos, 2010, p.50).

A concepção de cultura que está empregada na estruturação da proposta do ensino médio integrado à EPT, “a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de modo que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (Ramos, 2010, p. 50). Então, a cultura é produzida pela sociedade, em suas diversidades e particularidades e carregada de significados e desafios que estão sempre em movimento.

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social (Ramos, 2010, p.49).

Assim, trabalho, ciência e cultura encontram-se articulados no processo de formação humana, quando compreendemos que o conhecimento do mundo ocorre pela ação (observação, ação, transformação) dos seres humanos sobre a natureza, através do trabalho individual e coletivo. Ou seja, o trabalho transforma a natureza

para atender as necessidades humanas (inicialmente de sobrevivência e depois, de lazer), e com isso produz conhecimento, que sistematizado pela sociedade e pelo seu processo histórico, torna-se ciência. Esse conhecimento é construído na interação entre os seres e o mundo, em um processo de formação.

A criação de diferentes técnicas e tecnologias acompanha a humanidade em seu percurso histórico, constituindo-se em mediações das relações entre os seres humanos e destes com a natureza (Quartiero, Lunardi e Bianchetti, 2010, p.285). Conforme Pacheco (2007, p. 23-24), a tecnologia “é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas escolas é permeado por uma tecnologia social, que expressa uma determinada cultura. Assim, falar de tecnologia no espaço educacional vai muito além da discussão em torno dos equipamentos que nela são utilizados e de “um currículo que enfatiza a importância de uma educação escolar adequada às mudanças tecnológicas atuais”, direciona-se ao entendimento da tecnologia como um processo, uma construção social, resultante da ação humana (Quartiero, Lunardi e Bianchetti, 2010, p.293-296). Diante dessas constatações, a concepção de tecnologia para os Institutos Federais parte do pressuposto do desenvolvimento de uma postura autônoma, crítica e contextualizada de aprendizado sobre a mesma. “Isso requer maior compreensão do que acontece ao seu redor, discriminação das informações e das situações, bem como a consciência da complexidade na tomada de decisão e responsabilidades pelas decisões tomadas” (Moraes, 1996, p.215).

Partindo das concepções acima e com base nos estudos de Ramos (2010, p.50-52), o Ensino Médio Integrado deve ter como horizonte um currículo integrado que possibilite a formação plena dos educandos, através da relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, “possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento”. Ainda, conforme a referida autora, o desenvolvimento do currículo integrado do ensino médio técnico “visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação”.

Nas palavras de Araújo e Frigotto (2015, p. 62) “[...] o ensino integrado é uma

proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira [...]”. Entendemos, a partir dessa afirmação, que não se trata apenas de uma forma de oferta do ensino médio e da educação profissional. O ensino integrado pressupõe a “construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social” (Araújo e Frigotto, 2015, p.63).

Esse espaço educacional institucionalizado, portanto, precisa garantir que os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais sejam apropriados pelos sujeitos de forma que possibilitem alcançar o caráter emancipatório da educação. Processo que se concretiza por meio dos atos de ensinar e de aprender. Segundo Libâneo (2004, p.5), “a escola continua sendo lugar de mediação cultural”, instância necessária de democratização intelectual e política, devendo estar “fundada na ideia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem”. O autor afirma, também, que a mediação docente é uma característica fundamental para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem. Refere, ainda, que se deve partir do “princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelos indivíduos [...]”. A isso corresponde a importância de conhecer e explorar o contexto do que se ensina e das relações e interações que nele se desenvolvem, nesta perspectiva de ensino integrado abordada até aqui.

#### **4.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e o Setor de Assessoria Pedagógica - qual lugar ocupamos?**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi criado no ano de 2008, através da Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Garcez (2018), a formação do IFFAR, inicialmente, ocorreu a partir da integração de duas unidades: o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET) e a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA), em decorrência da necessidade apontada pelo MEC de abranger a região centro-noroeste do Rio Grande do Sul. Importante destacar que essas duas instituições estão em funcionamento no Estado desde 1954. Portanto, trouxeram

para a formação do IFFAR, um pouco da história da EPT no Brasil. Também fizeram parte, nesse momento, a Unidade de Educação Descentralizada de Júlio de Castilhos (autorizada a funcionar em 29 de maio de 2008), e da Unidade de Ensino Descentralizada de Santo Augusto (que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves e tivera autorização de funcionamento em 14 de agosto de 2008).

Em 2009, o então “recente” Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, ofertava vagas em quatro *campi* (São Vicente do Sul, Alegrete, Santo Augusto e Júlio de Castilhos), enquanto outros 03 eram instalados (Panambi, Santa Rosa e São Borja, em 2010). E, posteriormente, em 2013, mais duas novas unidades: uma no município de Jaguari e outra na cidade de Uruguaiana (como *campus* avançado). Em 2014, o *Campus* Santo Ângelo iniciou suas atividades e, no mesmo ano, ocorreu a migração do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), antes pertencente à Universidade Federal de Santa Maria (Garcez, 2018).

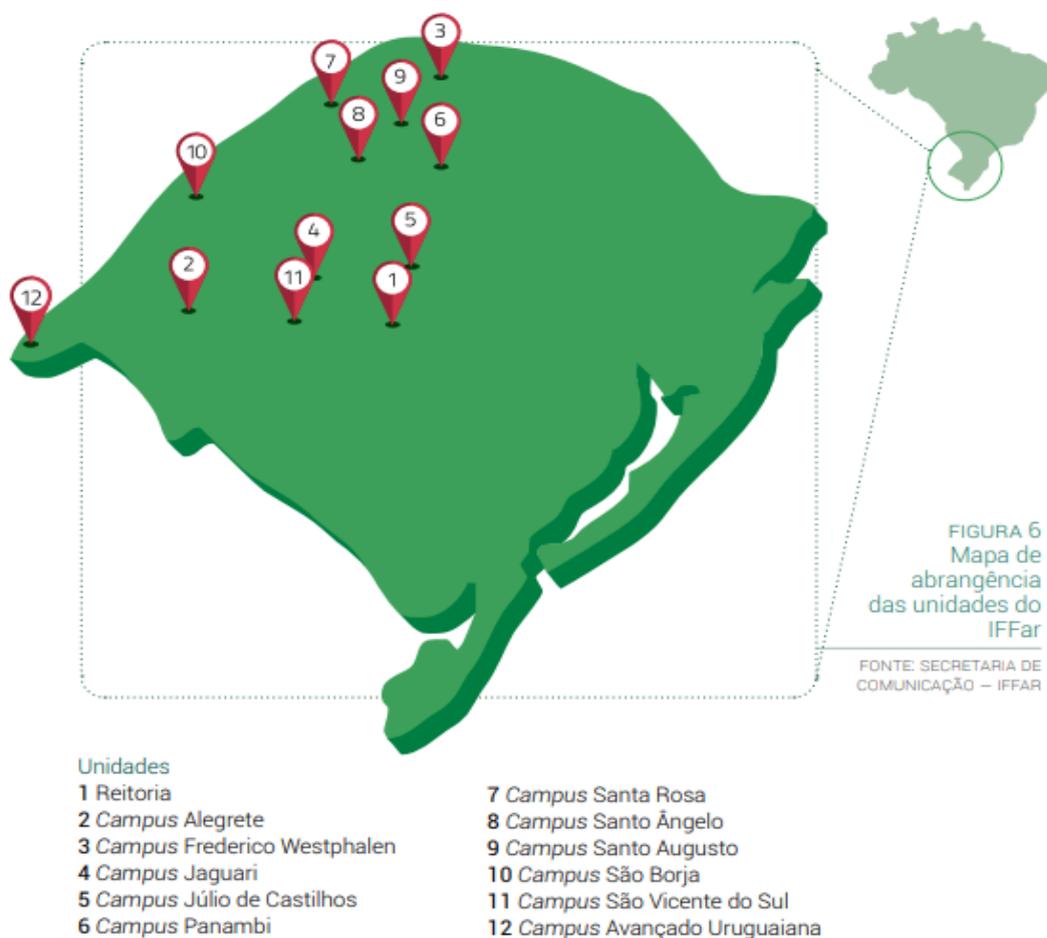
Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha é formado pela Reitoria, que está localizada na cidade de Santa Maria, e por 11 *campi*, que recebem os nomes referentes as cidades em que estão situados: *Campus* Alegrete, *Campus* Frederico Westphalen, *Campus* Jaguari, *Campus* Júlio de Castilhos, *Campus* Panambi, *Campus* Santa Rosa, *Campus* Santo Ângelo, *Campus* Santo Augusto, *Campus* São Borja, *Campus* São Vicente do Sul e o *Campus* Avançado<sup>9</sup> de Uruguaiana. Também conta com Polos de Educação a Distância e Centros de Referência<sup>10</sup> (Garcez, 2018).

---

<sup>9</sup> De acordo como o que consta no PDI (2019-2026, p.24), o “Campus avançado é vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada”.

<sup>10</sup> Centros de Referência são unidades vinculadas à Reitoria e aos *campi* para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica, em parceria com as prefeituras municipais. São espaços de educação e profissionalização viabilizados por meio de Programas Governamentais e/ou esforço institucional. Podem ser vistos como o primeiro passo no processo de expansão da Rede Federal e interiorização do ensino (PDI, 2019-2026, p.24).

**Figura 3 - Mapa com a localização das unidades de ensino do IFFar**



Fonte: Livro “IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória”. Disponível em: <https://iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/19003/3af34198436081845e0fc7cb796cc388> (2024).

De acordo com o que consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2016, p.48), ao discorrer sobre a educação profissional técnica e tecnológica, refere que “A instituição compromete-se com uma formação humanística integral, em que os conhecimentos partem da prática social e a ela retornam, transformando-a” (PDI, 2019-2026, p.48).

Mais especificamente sobre a formação integral encontra-se, no mesmo documento, a seguinte informação:

A formação Integral no IFFar é vista como fundamental à medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas, sempre pensando o sujeito como um ser único que interage e se modifica na interação com o mundo que o cerca. Assim, os currículos dos cursos do IFFar deverão ser pensados com a ideia de um currículo integrado, na forma e no método, construído coletivamente e articulado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional (PDI, 2019-2026, p.50).

Do exposto, destaca-se a ideia de planejamento das ações educacionais considerando o todo em oposição à fragmentação. Ou seja, uma visão integral do ser humano, que está em constante interação com o mundo. Portanto, a proposta do IFFAR é que os currículos de seus cursos sejam estruturados dentro da perspectiva do currículo integrado.

Garcez (2018, p.12) descreve que a oferta de cursos, pelo IFFAR, em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação, está fundamentada nos princípios da inclusão, da interiorização e da educação integral, humanizadora e emancipatória.

No entanto, esses princípios não transitam da teoria para a prática de forma automática. Eles necessitam do engajamento dos profissionais que exercem suas atividades no dia a dia dos *campi* e junto às/aos estudantes. E esse engajamento nasce do estudo, das formações continuadas e compreensão de quem somos e o que queremos enquanto sociedade. Esses profissionais, Docentes e Taes, ocupam diferentes espaços na instituição, assim como diferentes funções, atribuições e responsabilidades. Aqui, para fins deste estudo, direcionamos nosso olhar para o SAP (Setor de Assessoria Pedagógica).

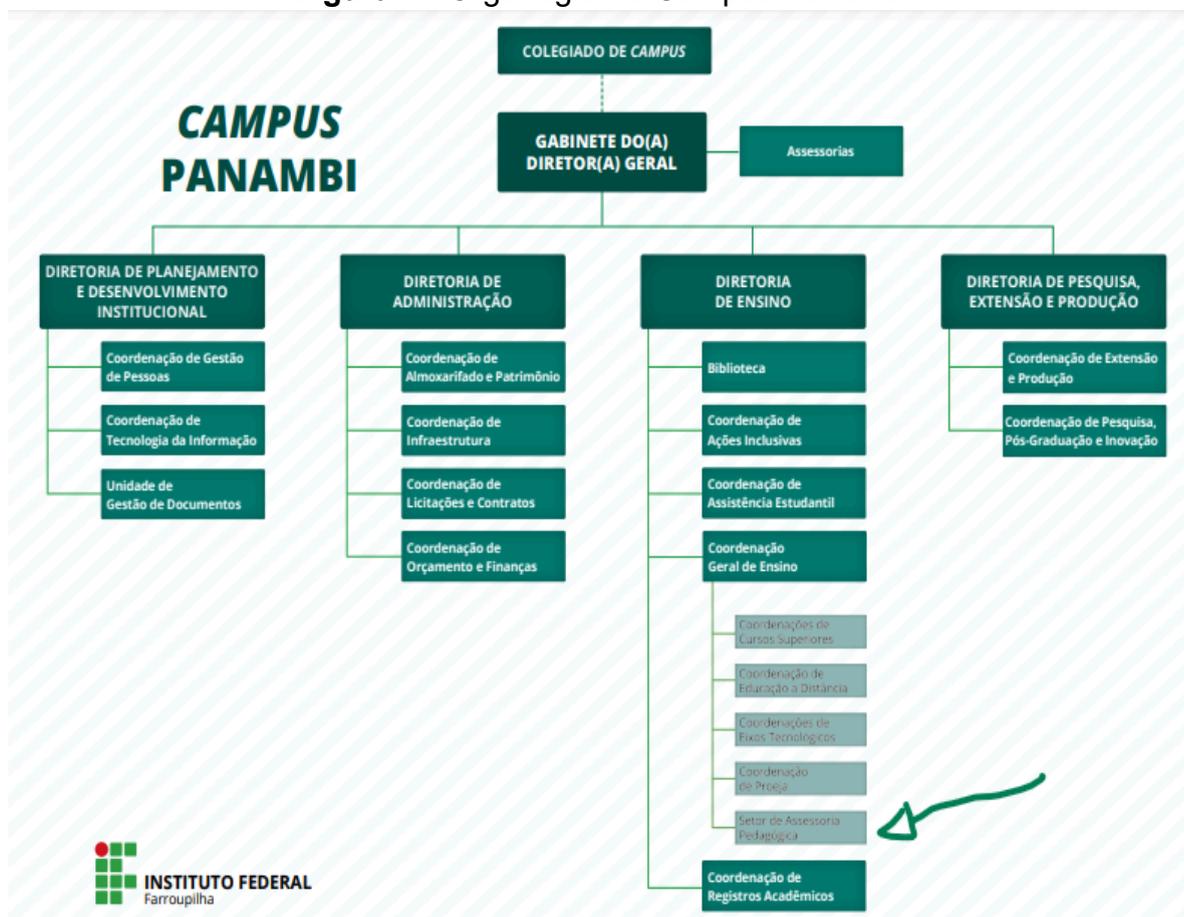
A Assessoria Pedagógica está presente na Reitoria do IFFar e em cada um de seus *campi*, desenvolvendo atividades relacionadas ao apoio às atividades docentes e discentes concernentes aos objetivos educacionais da Instituição, em especial àqueles diretamente relacionados ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados à consecução dos princípios e concepções dispostos nos documentos institucionais, já mencionados acima de forma resumida.

O Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), como unidade de apoio ao Ensino, tem suas atividades vinculadas à efetivação da proposta do IFFar, tanto no planejamento, como no acompanhamento da execução das ações educativas que envolvem docentes, discentes e a organização dos tempos e espaços pedagógicos. Está ligado diretamente à Diretoria de Ensino (DE) e à Coordenação Geral de Ensino (CGE), como se pode concluir a partir da observação do organograma (Figura 3) disposto a seguir, cujo objetivo é o de exemplificar e ilustrar essa organização institucional. Ressaltamos que nos demais *campi*, a estrutura organizacional é a mesma.

A Figura 4 apresenta, então, um exemplo de como está estruturada e organizada a distribuição dos órgãos que compõem os *campi*. Pelo organograma, o

SAP encontra-se subordinado diretamente à CGE, em uma posição abaixo de todas as coordenações de curso, em uma direção de “mão única”, digamos assim. O que nos parece, em um primeiro olhar, como incompatível com suas funções, que precisam ser fluídas, estando “entre” e “junto” às coordenações, estudantes, direções. No entanto, essa é uma reflexão a ser feita, considerando os objetivos e a missão institucional. Observemos:

**Figura 4 - Organograma Campus Panambi**



Fonte: Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/regimento-geral> (2024).

Diante dessa estrutura, é necessário refletir sobre o lugar que a Assessoria Pedagógica ocupa dentro da instituição. Entendendo "lugar" como um espaço de reflexão e ação, e não apenas físico. Essa indagação, neste momento, não busca respostas definitivas, mas sim inquietar e promover a reflexão entre nós, profissionais do setor, comprometidos com os princípios dos Institutos Federais.

Nos *campi* do IFFar, pensando nessa organização, o que diferencia (de um local para outro) é o quantitativo de servidoras/es e os cargos que compõem o setor, como encontra-se no Quadro 3, a seguir discriminado:

**Quadro 3 - Servidores do IFFar, lotados no Setor de Assessoria Pedagógica**

Local	Nº	Cargo
Reitoria	03	02 Pedagogas; 01 Docente
Campus Alegrete	02	01 Pedagoga; 01 Téc. em Assuntos Educacionais
Campus Frederico Westphalen	03	01 Téc. em Assuntos Educacionais; 02 Docentes (DE e CGE)
Campus Jaguari	02	02 Téc. em Assuntos Educacionais
Campus Júlio de Castilhos	03	02 Téc. em Assuntos Educacionais (01 em afastamento); 01 Docente
Campus Panambi	05	05 Téc. em Assuntos Educacionais (01 está em afastamento)
Campus Santa Rosa	04	02 Téc. em Assuntos Educacionais; 01 Assistente em Administração; 01 Pedagoga
Campus Santo Ângelo	02	01 Téc. em Assuntos Educacionais; 01 Pedagoga
Campus Santo Augusto	03	01 Téc. em Assuntos Educacionais; 01 Assistente em Administração; 01 Pedagoga
Campus São Borja	04	02 Téc. em Assuntos Educacionais 02 Pedagogas
Campus São Vicente do Sul	05	01 Téc. em Assuntos Educacionais; 04 Pedagogas
Campus Uruguaiana	01	01 Téc. em Assuntos Educacionais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados de 2024, compartilhados no *Google Drive* entre todos os Setores de Assessoria Pedagógica do IFFar (2024).

As atribuições dos Setores de Assessoria Pedagógica estão elencadas no anexo da Portaria Eletrônica 839/2024. Esse anexo traz as atribuições das unidades organizacionais do IFFar. E, em específico para o SAP, aparecem em um rol de 34 incisos.

Em especial, destacamos o inciso VI da Portaria citada que, em nossa opinião, melhor nos ajuda a definir o papel fundamental desse setor:

VI - elaborar, assessorar, supervisionar, analisar e executar ações no processo de ensino e aprendizagem: a) criar ou modificar processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos estudantes (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2024, p.107).

Para desenvolver atividades condizentes ao que acabamos de elencar, é essencial que, enquanto profissionais do ensino, tenhamos referenciais teóricos que possibilitem a construção de conhecimentos sobre essas temáticas, em especial as relacionadas aos processos de ensino, aos processos de aprendizagem e sobre educação integral. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Vygotsky e à teoria histórico-cultural, por estar próxima aos princípios e concepções dos Institutos Federais, em nossa visão.

#### **4.5 Concepções de aprendizagem do Instituto Federal Farroupilha**

Para abordar a temática da aprendizagem e compreender como ela está inserida no contexto do Instituto Federal Farroupilha, recorreremos ao documento que discute, analisa e estrutura todo o planejamento da IFFar: o Plano de Desenvolvimento Institucional. Nele encontramos também e, principalmente, o Plano Pedagógico Institucional (PPI), que expressa como a instituição compreende a educação, o ser humano, a sociedade, a educação profissional e tecnológica, a formação integral, o Ensino Médio Integrado, ensino, aprendizagem, avaliação, dentre outras temáticas que envolvem as políticas de ensino.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui um instrumento fundamental de planejamento no Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Sua importância e relevância se dá, em nossa percepção, em decorrência dos Institutos Federais possuírem objetivos norteadores relacionados a suas atividades educativas (ensino, pesquisa e extensão) mais abrangentes e complexos, o que demanda organização e avaliação constante dos processos educacionais e as concepções que dele fazem parte.

No PDI são definidas as diretrizes estratégicas da instituição e estabelecidos os objetivos de longo prazo, as metas e as ações necessárias para o alcance do que está previsto como missão, visão e valores institucionais (principais elementos das diretrizes institucionais que são a base do planejamento estratégico) que podem ser resumidos no alcance de uma educação de qualidade, relevante e socialmente transformadora. As definições presentes no PDI tem o objetivo de nortear o desenvolvimento da instituição.

Com a finalidade de acompanhar as transformações educacionais, sociais e econômicas, a cada ciclo de 08 anos, o PDI é revisto e atualizado, dentro de uma perspectiva participativa e democrática, envolvendo a comunidade na qual encontra-se inserido.

Nesse sentido, o IFFar já passou por três processos de discussão e construção ou reformulação de seu PDI. O Primeiro, referente ao período de 2009-2013, foi elaborado em um momento de consolidação da instituição. O PDI de 2014-2018, em função da experiência anterior, utilizou uma metodologia mais estruturada, com a criação de comissão central e comissões específicas em cada campus e a realização de seminários. E o PDI 2019-2026, que se encontra em

vigência, foi estruturado em consonância com os ciclos anteriores, buscando fortalecer a identidade institucional do IFFar, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região, conforme o que podemos compreender a partir do referido documento (PDI, 2019-2026).

De maneira ampla, observa-se que a elaboração dos PDI's do IFFar seguem um padrão geral, envolvendo: participação da comunidade (os PDI's contaram com a participação de docentes, técnicos administrativos, estudantes e membros da comunidade externa, procurando privilegiar um processo democrático e inclusivo); constituição de comissões específicas, ou seja, são formadas comissões para tratar de temas específicos relacionados ao desenvolvimento institucional, como por exemplo, planejamento estratégico de TI, avaliação e acompanhamento, logística, dentre outros; realização de consultas públicas, permitindo que toda a comunidade contribua com sugestões e críticas; organização de seminários para discutir as propostas e apresentar os resultados finais e, por fim, o processo de aprovação, que ocorre na instância do Conselho Superior da Instituição (CONSUP). Observa-se que a organização do PDI pode variar ligeiramente entre os diferentes ciclos, mas o processo geral, que envolve participação, discussão, consulta pública e aprovação, tem sido mantido.

Nesse documento, encontramos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), inserido no capítulo 4. O PPI tem como objetivo principal traduzir a proposta pedagógica do IFFar, apresentando sua contextualização, fundamentos, princípios, políticas, prioridades e planejamento para as áreas de ensino, pesquisa e extensão, conforme definido no próprio documento (PDI, 2019-2026, p. 46). A base legal que estrutura o PPI é constituída principalmente pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), pela Lei nº 11.892/2008 e pelo Decreto nº 5.154/04, este último estabelecendo as diretrizes estruturais e curriculares da educação profissional.

No texto referente ao PPI, destaca-se a importância da educação profissional como ferramenta de transformação social e a necessidade de uma formação integral, que abarque os aspectos técnicos, sociais e humanísticos. Ressalta, também, a importância da integração entre ensino médio e técnico, bem como, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e busca promover a inclusão social e o desenvolvimento local.

No que se refere à concepção político-pedagógica do IFFar, o PPI traz como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade. Apresenta uma “perspectiva emancipadora e democrática, [...] entendido como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da instituição para a transformação da realidade” (PDI, 2019-2026, p.47).

Logo, o PDI, como se pode concluir a partir de uma leitura atenta e reflexiva de seu texto, é a base para o planejamento de cursos e programas de educação profissional, por parte do IFFar. E nesse sentido, importante também destacar o que menciona sobre currículo, ao destacar que “O currículo como planejamento e como prática não é neutro, retrata a missão, a visão e os valores da instituição, bem como atende a quatro questionamentos centrais: O que fazemos? Como fazemos? Por que fazemos? e Para quem fazemos?” (PDI, 2019-2026, p.49).

Com o objetivo de aprofundar nossa pesquisa e reflexão, é fundamental investigar como o termo “aprendizagem” é abordado e compreendido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), visto que esse documento serve como um guia para as ações da instituição, delineando seus princípios e metas. É nele que encontramos a afirmação de que a instituição “está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão” (PDI, 2019-2026, p.20).

Inicialmente realizamos uma pesquisa quanto à frequência da palavra “aprendizagem” no PDI, considerando que tal ação pode indicar a importância que a instituição atribui a esse processo. Ao identificar as diferentes formas como a palavra é utilizada, é possível compreender como a aprendizagem é concebida e quais são os seus objetivos no contexto do Plano de Desenvolvimento Institucional.

A análise inicial do documento revelou 51 menções à palavra “aprendizagem”. No entanto, ao considerar apenas as ocorrências no corpo do texto, por representar um contexto de análise e de sentido mais amplo, encontramos 46 referências. Essas menções apresentam relação com outros termos, como: ensino, avaliação, processo, recuperação, interação, autonomia, concepção político-pedagógica, formas variadas, relações, contextualização, realidade social, prática social, conhecimento, formação humanística integral, estudantes, docentes, famílias, comunidade, formas de mediação. A análise semântica sugere uma compreensão da aprendizagem como um processo dinâmico e complexo, contextualizado e socialmente construído, influenciado por fatores sociais, culturais e pedagógicos,

que envolve tanto os estudantes quanto os docentes, as famílias e a comunidade em geral. A análise das palavras que ocorrem com “aprendizagem” revela uma rede de conceitos interligados, com destaque para as palavras ensino e avaliação. A palavra aprendizagem ocorre com “ensino” em 52% das vezes, sendo as formas mais utilizadas: ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem, ensino e de aprendizagem. Essa estreita relação indica uma concepção da aprendizagem como uma preocupação profundamente associada ao ensino, destacando a relevância do papel docente.

Abaixo, para melhor visualização, as palavras relacionadas foram dispostas em formato de “nuvem” com a intenção de produzir uma melhor visualização:

**Figura 5 - Nuvem de palavras**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A concepção de aprendizagem apresentada no texto do PDI do IFFar é marcada por um enfoque humanista, dialógico, emancipatório, transformador e democrático. Observa-se que a instituição busca construir um processo educativo que não se limite à mera transmissão de informações, mas que promova a formação integral do discente, considerando suas dimensões cognitiva, social, cultural e ética. Essa compreensão de aprendizagem pode ser caracterizada a partir dos seguintes aspectos que emergem da análise do texto:

a) Aprendizagem como processo social, ativo, construtivo e decorrente da interação: essa dimensão da aprendizagem é evidenciada, ao estar disposto no PDI (2019-2026, p. 52) o que segue: “No processo de ensino e de aprendizagem,

professor e estudante constroem o saber por meio da interação, pois precisam ser sujeitos ativos na construção do conhecimento [...]”. Na sequência, a ideia é complementada com uma citação do educador Paulo Freire (Freire, 1996, p.140):

“[...] ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que eu me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber”.

Nela, Freire defende que o conhecimento não pode ser transferido de forma passiva de um sujeito para outro, como se fosse um objeto. O que significa dizer que cada indivíduo constrói o seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e interações com o mundo. Nessa perspectiva, o estudante é visto como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, interagindo com o conteúdo, com os colegas e com o professor de forma dialógica. A aprendizagem não é vista como uma mera recepção de informações e transmissão de conhecimento, mas como um processo de construção de significados a partir da experiência e da interação social. O professor, nesse contexto, não é aquele que detém todo o saber e o transmite aos discentes, mas sim aquele que cria as condições para que os alunos possam desenvolver-se cognitivamente.

b) Aprendizagem como processo de construção da autonomia do indivíduo: ao analisar de forma detalhada a citação de Freire constante do PDI (2019-2026, p. 52), compreendemos que, ao dizer que “ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno” (Freire, 1996, p.140), o autor enfatiza a importância da autonomia e da capacidade de pensar por si mesmo. Ao desafiar os alunos a refletirem sobre suas experiências e a relacioná-las com os conteúdos trabalhados em sala de aula, o professor incentiva o desenvolvimento de uma forma de pensar com criticidade e autonomia.

c) Aprendizagem como processo decorrente da articulação entre teoria e prática: o conhecimento teórico é valorizado pela instituição, mas a aprendizagem se dá de forma mais significativa quando há a articulação entre teoria e prática. O trabalho desenvolvido pelo IFFar objetiva promover atividades que permitam aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, favorecendo a compreensão do conteúdo. Essa compreensão de aprendizagem como um processo que decorre da articulação entre teoria e prática, ou de outra forma, a importância da prática como um meio de aprendizagem, encontra-se na afirmação de Freire, já

acima referida, de que “[...] desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber”.

d) A importância da contextualização e da relação entre ensino, pesquisa e extensão: na proposta de formação presente no documento, encontra-se a seguinte afirmação:

No IFFar, os egressos terão além da formação profissional em determinada área, a formação para atuar na sociedade de maneira comprometida com o desenvolvimento regional sustentável, reconhecendo-se como sujeito em constante formação, por meio do compartilhamento de saberes no âmbito do trabalho e da vida social” (PDI, 2019-2026, p.56).

A aprendizagem é percebida de forma contextualizada, ou seja, relacionada às experiências de vida dos estudantes e às demandas da sociedade. O conhecimento não é visto como algo abstrato e descontextualizado, mas como uma ferramenta para compreender e transformar o mundo. Assim, observa-se a indicação de que a aprendizagem não se restrinja à sala de aula, mas se estenda a todas as atividades desenvolvidas pela instituição, como a pesquisa e a extensão. Essa articulação permite que os estudantes vivenciem diferentes experiências de aprendizagem e desenvolvam habilidades para a vida profissional e cidadã.

e) Compromisso com a formação humanística integral: a instituição defende uma visão ampla e inclusiva da educação, não como um processo restrito à sala de aula ou ao aprendizado técnico dos estudantes, mas como algo que abrange todos os envolvidos na comunidade educacional: professores, técnicos-administrativos, famílias e a sociedade. Nesse aspecto, observa-se que o IFFar valoriza uma formação humanística integral, ou seja, uma educação que vai além do aprendizado de conteúdos específicos. Essa formação busca desenvolver o ser humano em sua totalidade, considerando aspectos éticos, sociais e culturais. Os conhecimentos trabalhados na instituição partem da realidade prática vivenciada pelos indivíduos e retornam a ela, com o propósito de transformar essa realidade. Esse ciclo de aprendizagem e transformação reflete o compromisso da instituição em formar cidadãos capazes de contribuir para a transformação social, de forma justa e emancipatória, destacando seu papel social, a importância da formação integral e o impacto da educação na sociedade (PDI, 2019-2026, p. 48).

f) Papel do professor como mediador: o professor é visto como mediador da aprendizagem, responsável por criar um ambiente de aprendizagem propício à construção do conhecimento. Depreende-se da leitura que a função docente é a de

estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, assim como,

“[...] o papel do educador deve ser o de formador de cidadãos comprometidos com a realidade social. Em sua ação, no ambiente educacional, deve saber ouvir e dialogar, buscando, nessas interações, valorizar as experiências e saberes prévios dos estudantes com vista ao aperfeiçoamento e à construção de novos conhecimentos” (PDI, 2019-2026, p. 48).

Com base nos aspectos analisados, percebemos que o IFFar apresenta uma concepção de aprendizagem que valoriza a autonomia, a criticidade, a criatividade, o diálogo, a cooperação e o papel de mediação docente. A instituição busca formar cidadãos capazes de transformar a realidade social e contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Essa abordagem, em nossa percepção, dialoga com a perspectiva teórica de Vygotsky sobre a aprendizagem, destacando a relevância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e o processo de aquisição de novos conhecimentos. Envolve compreender que o processo de aprendizagem é profundamente social, cultural e interativo, como bem nos explica Pino (2005, p.32), ao dizer que para Vygotsky, as funções culturais, “[...] surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens.” Destacando-se, em especial, o papel do professor, mas também dos demais profissionais que atuam nesse processo de aprendizagem e que fazem parte desse meio social. Em outras palavras, o aprendizado humano se dá por meio das interações com outras pessoas e com o contexto histórico, social e cultural em que o indivíduo está inserido. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Ao compreender os princípios fundamentais dessa teoria, é possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e promover uma aprendizagem com significado.

Além disso, o IFFar reflete a visão de Paulo Freire (1996, p.52), para quem “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, a aprendizagem é um processo decorrente da ação, da interação, das trocas, do diálogo e da reflexão crítica. Também compartilha a compreensão de que “não há ensino sem pesquisa e

pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro enquanto procuram saber o que ainda não sei e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p.32).

Tanto Vygotsky quanto Freire convergem na valorização do contexto sociocultural, reconhecendo que os processos cognitivos e as práticas pedagógicas são estruturadas pelas experiências, pela cultura e pela realidade vivenciada pelos estudantes. Essa visão contribui para uma educação que tem como objetivo provocar mudanças na forma de viver e conviver, primando pelo bem-estar de todos no mundo e contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, com o trabalho como princípio educativo aliado à formação integral.

#### **4.6 Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky**

Para iniciar as reflexões em torno da teoria Histórico-Cultural (ou Sócio-Histórica), também conhecida como abordagem Sociointeracionista, que é elaborada nos estudos desenvolvidos por Vygotsky, cito a descrição que Rego (1995, p.17) faz do referido pesquisador, como sendo “[...] estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo”. Com tais adjetivos, a autora impulsiona nossa curiosidade em torno da retomada de aspectos da vida e das pesquisas de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e suas implicações para a educação.

Com base nos estudos de Ivic (2010) e Oliveira (2010), retomamos, brevemente, alguns elementos da história de Lev Semionovich Vygotsky. Nascido em Orsha, pequena povoação da Bielorrússia, em 1896. Vygotsky graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou, ao mesmo tempo em que aprofundava conhecimentos em filosofia, história, literatura e psicologia, obtendo uma excelente formação em ciências humanas. Anos mais tarde, estudou medicina em decorrência de seu interesse em compreender o funcionamento psicológico humano. Após a conclusão de seus estudos universitários, retornou a cidade de Gomel, dedicando-se a atividades intelectuais muito diversificadas. Em 1924, se instalou em Moscou e tornou-se colaborador do Instituto de Psicologia. Entre os anos de 1924 e 1934, acompanhado de um grupo de colaboradores, desenvolveu sua teoria Histórico-Cultural dos fenômenos psicológicos

Desenvolveu uma produção intelectual bastante intensa e relevante sobre diferentes temas, em uma postura interdisciplinar, adentrando em diversas áreas do conhecimento e, tendo como contexto (sociopolítico e cultural) a Rússia pós-revolucionária, o que lhe forneceu o cenário inicial e as questões principais para suas teorias (Rego, 1995, p.19). Também, teve no materialismo histórico e dialético sua matriz de inspiração (base epistemológica), a partir da qual desenvolve seu pensamento, afirmando algumas das teses de Marx e Engels sobre a natureza e o homem (Pino, 2005, p.88). Piletti e Rossato (2013) explicam que o método materialista histórico e dialético é utilizado por Vygotsky para compreender os elementos que historicamente influenciaram o desenvolvimento humano, em uma visão de que “[...] o homem é um ser social e histórico que realiza ações na natureza (processo de trabalho), com o intuito de constituir-se na sua forma de ser e de agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio em que vive” (Piletti e Rossato, 2013, p.82).

[...] a atmosfera de sua época era de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação. Um bom exemplo destas aspirações era o enorme poder atribuído à educação que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos (Rego, 1995, p.27).

Em seus estudos, "Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem" (Wertsch, 1988, citado por Rego, 1995, p.16). Conforme Peletti e Rossato (2013, p.81), Vygotsky foi um teórico que desenvolveu estudos nas seguintes áreas/temáticas: "relação entre pensamento e linguagem, o processo de desenvolvimento da criança e o papel da educação formal no desenvolvimento". Deixando uma extensa produção decorrente de suas pesquisas e de seus colaboradores. Assim, o aspecto de suas pesquisas que integra os fenômenos sociais, semióticos<sup>11</sup> e psicológicos mantém a importância e a atualidade da temática para os debates sobre os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar (foco deste estudo), mesmo tendo transcorrido quase um século desde sua morte.

De acordo com Moreira (2021, p. 109), ao analisar o pensamento de

---

<sup>11</sup> Semióticos são sistemas de signos, criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (Pino, 1995).

Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma independente do contexto social, histórico e cultural em que o ser humano se encontra. É nesse contexto que se estabelecem as diversas interações sociais. Por esse motivo, um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores (ações conscientes e intencionais, como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.) são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas).

Oliveira (2010) destaca algumas ideias na teoria de Vygotsky que julga relevantes para a educação, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (que se refere aos processos que já estão presentes “em semente” no indivíduo e que ainda não se consolidaram), que os “processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento” e a importância da atuação do outro na mediação entre a cultura e o indivíduo. Logo, interação e mediação são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Destaca-se, também, a importância do contexto social da aprendizagem.

De acordo com a análise de Rego (1995, p.39) sobre os estudos de Vygotsky, os processos mentais superiores ou funções psicológicas superiores se diferem dos processos psicológicos elementares, pois enquanto os primeiros têm sua origem nas relações entre seres humanos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento, as funções elementares se referem aos processos presentes nas crianças pequenas e nos animais, tais como as ações reflexas e associações simples, as reações automáticas, que são de origem biológica. E essa construção que eleva as funções mentais de um patamar a outro, não é inata, ela ocorre como resultado da “interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural”, caracterizada pela mediação. Sendo o contexto social um elemento fundamental no desenvolvimento mental (Rego, 1995, p. 39).

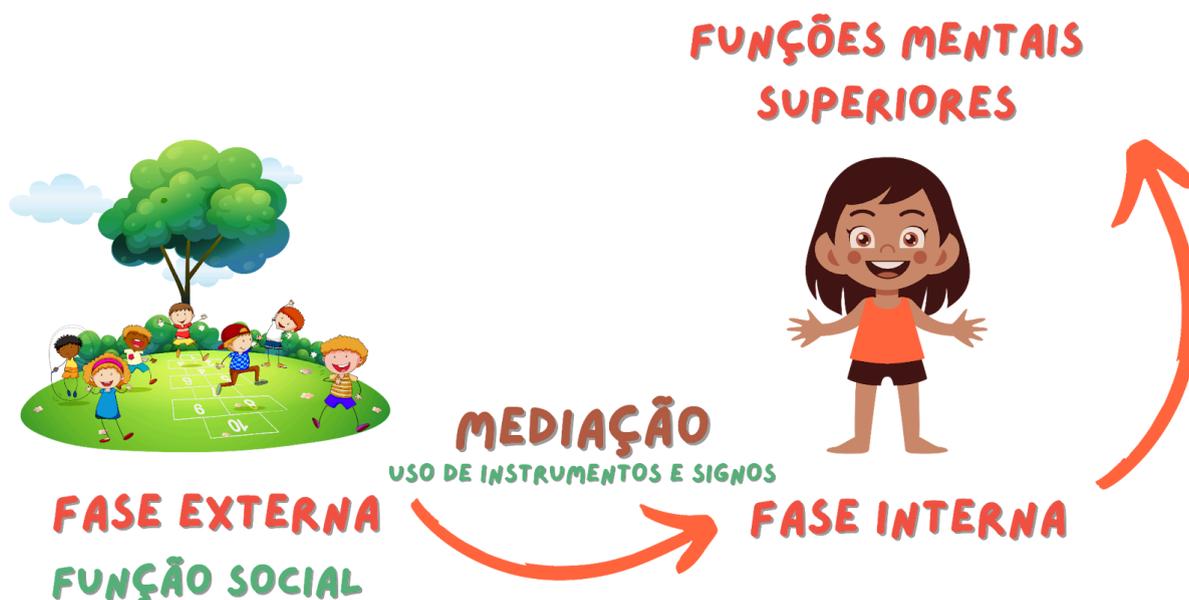
Moreira (2021) explica que o desenvolvimento cognitivo, para Vygotsky, ocorre a partir de mecanismos de natureza social e, por conta disso, estão diretamente relacionados ao contexto histórico e cultural de cada indivíduo. É nesse sentido, que um dos pilares de sua teoria está na assertiva de que os processos mentais superiores do indivíduo (como o pensamento e a linguagem, por exemplo) têm origem em processos sociais. Ou seja, “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais”. Pode-se dizer que os processos mentais superiores são uma decorrência da socialização dos indivíduos,

num determinado tempo, espaço e permeados pela cultura. Logo, atribuímos significado, interpretamos, compreendemos e processamos informações que antes estão presentes na sociedade, e decorrem de processos sociais, históricos e culturais desenvolvidos pela humanidade (Moreira, 2021, p.107).

Essa internalização das informações, ou melhor dizendo, a “reconstrução interna de uma operação externa” é o que se denomina de Lei da Dupla Formação de Vygotsky (Moreira, 2021, p.108-109). E o que isso quer dizer? No desenvolvimento das funções mentais superiores, ocorre uma fase externa anterior, que decorre das relações sociais e, outra fase interna posterior (individual). A Dupla Formação diz respeito a estes dois momentos: um primeiro momento acontece entre as pessoas (interpessoal, interpsicológica) e, depois, se dá no interior do próprio indivíduo (intrapessoal, intrapsicológica). Logo, o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio da interação social, a qual pressupõe envolvimento ativo dos indivíduos, compartilhando diferentes experiências e conhecimentos (Moreira, 2021, p.108-109).

Representando esse processo de forma ilustrada, ele seria mais ou menos assim:

**Figura 6** - Lei da dupla formação de Vygotsky



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Essa interação entre o indivíduo e a realidade/contexto cultural, é um processo que não para de acontecer. Está sempre em movimento. Dessa forma, os

processos psicológicos superiores que nos diferenciam como humanos existem primeiro e antes na cultura, e depois são internalizados pelos indivíduos, por meio do processo de mediação.

Pino (2005, p.106) explica que as funções mentais superiores, ou seja, o pensamento, a linguagem, a consciência, a percepção, a memória, dentre outras, “não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas”. Em outras palavras, as funções mentais superiores se constituem no processo de desenvolvimento histórico dos seres humanos e, ao mesmo tempo, o constituem. Há uma interação permanente e constante.

Como decorrência, a cultura desempenha um papel fundamental nas elaborações teóricas de Vygotsky. Ele afirma que a natureza do desenvolvimento da criança é cultural. No entanto, não é encontrada uma definição específica em suas obras, como menciona Pino (2005, p.88). Porém, o referido autor, traz uma frase expressa por Vygotski, que considera uma definição: “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (Vygotsky citado por Pino, 2005, p.88).

Ainda, sobre a definição de cultura, pode-se explicar que, para Vygotsky, ela é uma produção humana, que tem duas fontes ao mesmo tempo: a vida social e a atividade social do homem. A cultura, nessa concepção, não é obra da natureza, mas do homem. Enquanto conjunto das produções humanas, a cultura é caracterizada por dois componentes que a caracterizam: a materialidade e a significação. É por meio da cultura que a natureza é transformada, com o objetivo de construir as condições da existência humana. Essa transformação ocorre com a utilização de instrumentos e símbolos, que são “meios de produção da cultura” (Pino, 2005, p.88-90).

[...] esses dois meios, de natureza tão diferente, têm em comum o fato, já apontado por Vigotski, de serem mediadores da ação humana – sobre a natureza, no caso do instrumento, e sobre as pessoas, no caso do símbolo - [...] ambos são já *produtos* dessa mesma ação humana. Ora, o que define o *produto* da ação humana é que ele é a concretização da ideia que dirige a ação (Pino, 2005, p.90-91).

Portanto, ao interagir com o outro, o ser humano supera sua condição biológica (funções elementares). Esse processo é “mediatizado pela cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagem (Piletti e Rossato, 2013,p.83-84)”. É na interação com o outro que as características,

habilidades, capacidades... são apropriadas pelo ser humano. Ou seja, os conhecimentos produzidos pela humanidade não são adquiridos sob a forma de herança genética, uma vez que “não estão incorporados nas disposições naturais do homem, e sim, no mundo que o rodeia [...]” (Piletti e Rossato, 2013,p.83-84).

Logo, toda a mediação estabelecida na relação entre os homens e destes com o mundo, inclui o uso de instrumentos e signos, que também podem ser definidos como “ferramentas auxiliares da atividade humana” (Rego, 1995, p. 42). Um signo mediador por excelência é a linguagem, pois ela “carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (Rego, 1995, p. 42).

Moreira (2021, p.109) explica que instrumento é “algo que pode ser usado para fazer alguma coisa”. Sendo que o uso de instrumentos na mediação entre o homem e a natureza é um fator que o diferencia dos outros animais. Já o signo “é algo que significa alguma outra coisa” e são de três tipos: indicadores (ex.: a fumaça indica fogo), icônicos (imagens ou desenhos) e simbólicos (palavras, números). Esses instrumentos e sistemas de signos são criados pela sociedade, então podemos dizer que são construções sócio-históricas e culturais. A combinação do uso de instrumentos e signos “permite o desenvolvimento de funções mentais ou processos psicológicos superiores” (Moreira, 2021, p.109).

De acordo com Rego (1995, p.24-25), o principal projeto de trabalho de Vygostky “consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética”. Suas análises consideravam essas três dimensões por acreditar que a estrutura e modos de funcionamento das funções cerebrais são elaborados ao longo da história da espécie (filogenético) e do desenvolvimento individual (ontogenético) e social do ser humano. Para isso, utilizava “os métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano”, tendo como pressupostos que o comportamento humano é tanto um fenômeno histórico, como socialmente determinado. “Vygotsky e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação” (Rego,1995, p.28-30).

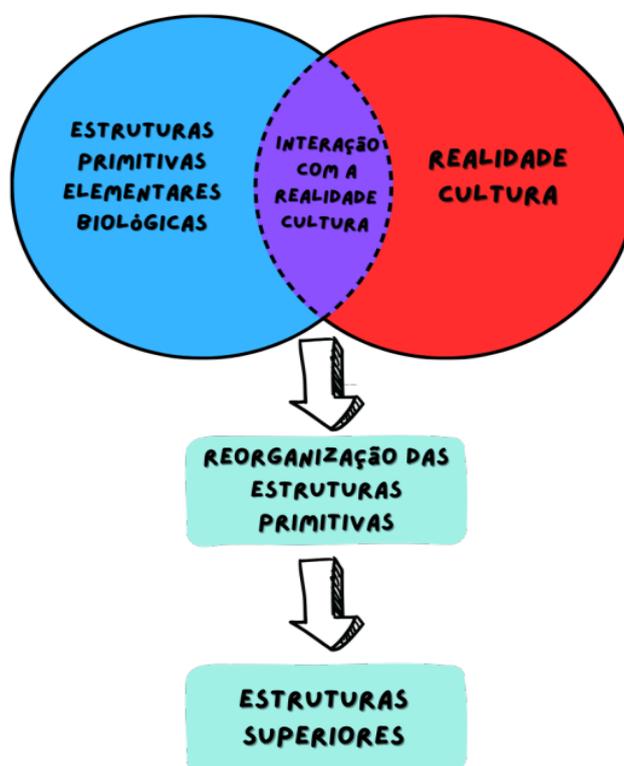
Para seus estudos e pesquisas, Vygotsky vai buscar na infância elementos para poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que nessa fase a criança representa o “[...] centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido

ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana” (Rego, 1995, p. 25). Nessa fase, as funções elementares são evidentes e, com o desenvolvimento e as interações com o mundo externo, essas funções primitivas vão sendo substituídas por formas complexas de adaptação (Piletti e Rossato, 2013, p.87-88).

O desenvolvimento cultural da criança, compreendido dentro da teoria Histórico-Cultural, é visto como um processo qualitativo e dialético, que “não se restringe a uma periodicidade fechada” (Piletti e Rossato, 2013, p.88). Ou melhor dizendo, o ser humano está em um processo constante de desenvolvimento cultural e de aprendizagem.

A Figura 5 traz uma representação desse desenvolvimento, sendo destacado a interação com a realidade cultural presente no contexto social, que também é histórico e representativo do espaço-tempo em que se dá o processo. Desta interação que acontece entre as estruturas primitivas, elementares e biológicas e a realidade cultural, as primeiras estruturas são reorganizadas e formarão as estruturas superiores. Esse movimento é constante e dinâmico.

**Figura 7** - Representação do desenvolvimento cultural da criança



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para Piletti e Rossato (2013), a ZDP é um conceito importante na teoria

Histórico-Cultural e refere-se às funções que se encontram em processo de maturação, ou seja, que estão prestes a consolidar-se. Os autores explicam que ela é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial. Ou seja, existem atividades/problemas que o indivíduo consegue desempenhar/resolver de forma autônoma (nível real/atual de desenvolvimento) e outras que dependem da colaboração/orientação de pessoas com mais experiência, mais capazes. Nesse espaço entre o nível real e o nível potencial, encontra-se a ZDP. Na Zona de Desenvolvimento Proximal, o indivíduo é capaz de realizar tarefas, atividades, e resolver problemas com ajuda. Logo, o que o indivíduo necessita de orientação para executar em um determinado momento, em outro momento posterior, poderá fazer sozinho (Piletti e Rossato, 2013).

**Figura 8** - Representação da ZDP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Assim, destaca-se a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que as mediações e orientações promovidas por indivíduos mais capazes, com o uso de instrumentos e signos, precisam acontecer dentro da ZDP para favorecer a aprendizagem.

Segundo Moreira (2021, p.114) a Zona de Desenvolvimento Proximal “define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação [...] representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre [...]”.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que a educação escolar é essencial no processo de humanização do homem, possibilitando o desenvolvimento de aptidões que ocorrem através da interação com o outro, mediatizada pela cultura humana produzida historicamente pelo trabalho. Em outras palavras, para que esse processo de humanização aconteça é necessária a mediação do outro (Piletti e Rossato, 2013).

O estudo da teoria Histórico-Cultural e da compreensão dos processos de

aprendizagem a partir das concepções de Vygotsky, podem subsidiar os fundamentos da prática pedagógica dos profissionais da educação, destacando aqui, a atuação da Assessoria Pedagógica dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha.

Conhecer a teoria Vygotskyana tem enorme importância, pois pode trazer contribuições fundamentais referentes ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. A partir dessa compreensão e análise, caberá a reflexão acerca de qual abordagem orientará as ações pedagógicas.

#### **4.7 O Setor de Assessoria Pedagógica e as práticas educativas de mediação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais**

Partindo da concepção de formação dos Institutos Federais e dos objetivos educacionais para os quais foram criados, principalmente, na perspectiva da inclusão dos trabalhadores e daqueles que sempre estiveram excluídos do sistema e tendo como foco a oferta de formação humana integrada e voltada para a vida em todas as suas dimensões, os IF's foram organizados com uma estrutura complexa e ampla, com serviços diversos, que buscam atender, dentre outros objetivos, a qualidade na oferta das três dimensões (ensino, pesquisa e extensão), na construção dos saberes técnicos e científicos. Assim, são diferentes profissionais que atuam, desenvolvendo ações para garantir ensino público, gratuito e de qualidade, visando à efetivação da concepção de educação profissional e tecnológica. Além disso, ao discorrer sobre os IFes, Pacheco (2011), destaca que:

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo [...].

Por serem instituições “pluricurriculares e multicampi [...], especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação [...], além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação

stricto sensu” (Brasil, 2018), há a necessidade de uma estrutura que corrobore para o sucesso dos estudantes e o alcance das metas estabelecidas.

O Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), no caso específico do Instituto Federal Farroupilha, se constitui em um desses espaços e está presente tanto na Reitoria, como em cada um dos seus *campi*. É composto por profissionais técnico-administrativos em educação (pedagogos, licenciados em áreas da educação, assistentes administrativos) e docentes, em alguns casos, dependendo dos cargos disponíveis em cada local.

No Instituto Federal Farroupilha, as atribuições do SAP encontram-se descritas em alguns documentos institucionais, como a Portaria nº 839, de 31 de julho de 2024, que traz como anexo as atribuições das unidades organizacionais do IF Farroupilha, dentre as quais, encontram-se as atividades que competem ao Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), em um rol de 34 atribuições. Outro documento que faz referência ao trabalho dos SAP's é o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar (PDI, 2019-2026), ao tratar sobre as Políticas de Atendimento ao Discente. Encontra-se descrito na página 93 do referido documento, o Programa de Apoio Didático-Pedagógico aos Estudantes, que traz como objetivo geral “atuar, em conjunto com o setor pedagógico da instituição, com ações didático-pedagógicas junto aos discentes para qualificar os processos de ensino e aprendizagem e para a permanência e o êxito escolar discente” (PDI, 2019-2026, p.93).

Cabe destacar, no entanto, que apesar (ou por conta) das diversas atribuições, a Assessoria Pedagógica (ou Apoio Pedagógico) ainda é um serviço em processo de construção de sua identidade nas instituições federais de ensino. E esse cenário não é diferente no IFFar. Em razão dessa característica diversa, muitas práticas são desenvolvidas para dar apoio e/ou assessoramento às questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades, como por exemplo, atender às necessidades do ensino, ligadas às legislações educacionais, planejamentos, organização, dentre outros, assim como, nos exemplos seguintes, citados a partir da Portaria Eletrônica 839/2024: “articular ações educativas”, “incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado [...]”, “elaborar [...] e executar ações no processo de ensino e aprendizagem [...]”, “articular diferentes alternativas e metodologias de ensino e aprendizagem [...]”, “auxiliar os educandos com dificuldades de aprendizagem [...]”, dentre outras atribuições.

Enquanto profissionais vinculados à Direção de Ensino (no caso dos *campi*) e com atribuições relacionadas diretamente às ações educacionais promovidas no espaço escolar, é fundamental que a temática dos processos de aprendizagem, das práticas educativas, práticas pedagógicas, saberes docentes e suas relações com o processo de ensinar e de aprender sejam estudadas, discutidas e divulgadas, tendo como objetivo contribuir para a concretização das concepções que fundamentam a educação profissional e tecnológica e a formação integrada dos Institutos Federais, com ações voltadas aos sujeitos que fazem parte do espaço formativo.

Nesse contexto, a proposta do ensino médio integrado ao ensino técnico tem sido um grande desafio tanto para a prática docente especificamente, como para os serviços de apoio e assessoramento. E, como campo de análise em que se pretende desenvolver a pesquisa de mestrado, torna-se importante explicitar o sentido, que aqui se têm, de Ensino Médio Integrado. Portanto, compreendemos que a concepção de EMI está relacionada a uma formação científico-tecnológica articulada e integrada ao conhecimento histórico-social, que possibilitem aos estudantes a compreensão dos alicerces técnicos, sociais, culturais e políticos do sistema produtivo contemporâneo (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012).

Em termos gerais, o processo educativo institucionalizado se efetiva por meio das práticas desenvolvidas por professores e, também, por outros profissionais que atuam na instituição, sejam ligados diretamente ao ensino (Assessoria Pedagógica, Assistência Estudantil, Saúde) como aqueles ligados à pesquisa e à extensão. Porém, no entendimento de Franco (2015), nem toda prática docente pode ser considerada como prática pedagógica. E para explicar seu pensamento, estabelece uma distinção fundamental entre as mesmas. Para a autora supracitada, uma prática para ser pedagógica precisa conter dois elementos: o da reflexão crítica sobre sua própria ação e a intencionalidade ou o que dá sentido à mesma. A prática pedagógica é da ordem da práxis, são ações interativas, impactantes, vivas, visam concretizar expectativas educacionais, por isso eivadas de intencionalidades que estabelecem direção e sentido à ação; são planejadas, no entanto, imprevisíveis e envolvem processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender. Tentativas no sentido de que se planeja com o objetivo e com a intencionalidade de que ocorram aprendizagens, mas estas não são imediatas e nem previsíveis, acontecem por meio da interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas (Franco, 2015).

Ainda segundo Franco (2015, p.603), “[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Junto a essas relações acontecem tensões, conflitos, contradições, resistências, resignações, aprendizagens. E isso constitui o processo de ensinar e de aprender. Processo que é (ou deveria ser) dialógico, fecundo, crítico e reflexivo. Para a autora, “A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (Franco, 2015, p.604).

Como afirma Zabala (1998, p.9), “[...] o campo da intervenção pedagógica é tão rico, tão complexo e tão dinâmico, que provoca a discussão e o debate entre posturas às vezes coincidentes, às vezes discrepantes”. Nesse sentido, trabalhar com tais assuntos é essencial e, ao mesmo tempo, envolto em um universo de inquietações, dúvidas, posicionamentos diferentes e divergentes. O fato, é que o referido autor promove e discute a importância de que a prática educativa seja analisada, refletida criticamente, a partir de referenciais teóricos que auxiliem a interpretar o que ocorre na sala de aula, que possibilitem o questionamento e a tomada de decisões necessárias à sua adequada condução, na perspectiva de uma avaliação racional e fundamentada e da “cultura profissional baseada no pensamento estratégico” (Zabala, 1998, p.15). Ressalta, também, a importância do conhecimento acerca das variáveis que intervêm na prática e sua imprevisibilidade. Ou seja, nas palavras de Franco (2015, p.606), “Tudo exige do professor reflexão e ação. [...] um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão”. E aqui, cabe dizer que não só do professor, mas dos profissionais da educação de uma maneira mais geral. Daqueles que desenvolvem ações no campo da educação.

Paulo Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, já nos inquietava com elementos que para ele são necessários à prática docente que, para fins deste texto, coloca-se como necessários para toda prática educativa que se pretende crítica, reflexiva e comprometida com a formação humana emancipatória. Em seu livro, escreve que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática [...]” (Freire, 1996, p.24). Ainda, sobre a mesma temática, diz que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” E que “É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.43-44).

De acordo com Franco (2015), a prática pedagógica está relacionada ao universo da práxis, pois é uma ação eminentemente reflexiva e regida por critérios éticos. Assim também, na concepção de Zabala (1998, p.17), na análise da prática educativa, precisam ser observadas a própria “interação de todos os elementos que nela intervêm, as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados”, ou seja, envolve uma visão da prática como processo, em que há “planejamento, aplicação e avaliação”.

Esse processo deve se dar considerando alguns referenciais, que para Zabala (1998), são: o sentido e a função social que se atribua ao ensino e a concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem. Isso implica, no *locus* de nosso trabalho, retomar permanentemente a função social dos Institutos Federais (refletir para quê e para quem estamos trabalhando) e a concepção de ensino e de aprendizagem (o que e como devemos trabalhar), objetivos educacionais em relação às capacidades que se pretende desenvolver. Envolve a forma como entendemos a sociedade e o papel que as pessoas têm nela. De acordo com Zabala (1998, p.28), até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado algumas capacidades cognitivas, “aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais”. Onde o ensino teve uma função exclusivamente seletiva e propedêutica, dentro de um modelo uniformizador e transmissivo, cujo objetivo era preparar para a universidade; a aprendizagem se dava de maneira acumulativa; as relações entre professores e alunos eram unidirecionais, de caráter diretivo e a avaliação estava centrada nos resultados e era utilizada para conhecer os mais preparados e selecioná-los. Conforme Ciavatta (2012), a formação integrada no ensino médio busca que a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os contextos de preparação para o trabalho, enfatizando o trabalho como princípio educativo.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p.).

Portanto, “[...] a concepção que se tenha sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula” (Zabala, 1998, p.22). São essas decisões que direcionam as práticas educativas que serão desenvolvidas pelos docentes, assim como, pelos demais profissionais que atuam com a educação, como neste caso, o Setor de Assessoria Pedagógica, situado em cada um dos *campi* do IFFar.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala de aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (Zabala, 1998, p.29).

Embora não se tenha um modelo teórico explícito, as tomadas de decisões que os profissionais realizam no momento da seleção do que ensinar (conteúdos), das atividades que serão realizadas (por exemplo na utilização da pesquisa/investigação para compreender o contexto ou na resolução de exercícios de forma mecânica e descontextualizada), da forma como acontecem as trocas e as socializações, implicam concepções de como se produzem as aprendizagens. Outras vezes, se tem uma definição teórica a ser seguida/desenvolvida, porém a prática se revela oposta.

No que se refere aos processos de como ocorrem as aprendizagens, e considerando o disposto até aqui, embasaremos nosso estudo na teoria de desenvolvimento cognitivo de Vygotsky. Para este teórico, existem elementos fundamentais para a efetivação desses processos: o contexto social, histórico e cultural, a interação/socialização e a mediação. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo decorre do contexto (social, histórico e cultural) em que o indivíduo está inserido e isso é uma especificidade do ser humano. Toda a aprendizagem acontece a partir da conversão das relações sociais em funções mentais superiores, as quais são responsáveis pelo pensamento, linguagem e comportamento volitivo (comportamento determinado pela vontade ou causado por ela; em que há intenção). Dito de outra forma, a origem do nosso desenvolvimento cognitivo está na interação/socialização com esse contexto, de forma mediada e que inclui o uso de instrumentos e signos. Assim, “[...] é pela mediação que se dá a internalização

(reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais e isso é típico do domínio humano” (Moreira, 2021, p.108). O que supõe compreendermos que todo processo de que Vygotsky trata, apresenta duas fases: uma externa e outra interna ao indivíduo. Primeiro acontece no meio social e depois é convertida e internalizada em nível individual (Moreira, 2021, p.107-109).

**Figura 9** - Desenvolvimento cognitivo baseado em Vygotsky



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Trazemos aqui, também, a compreensão de Oliveira (2010, p.26), no que se refere à mediação. Para a referida autora, “[...] mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Nesse entendimento, a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas para Vygotsky, ela é fundamentalmente uma relação mediada (Oliveira, 2010).

Conforme Garton citado por Moreira (2021, p.110), a “Interação social implica um mínimo de duas pessoas intercambiando informações. [...] Implica também um certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes”. A interação da qual o autor fala, pressupõe envolvimento ativo de cada participante da ação, cada um em seu nível de experiência e conhecimentos.

Então, utilizando os estudos de Zabala (1998) como referência, podemos dizer que uma prática educativa comprometida com a construção da capacidade crítica do educando, com a dialogicidade, com a criação de possibilidades para produção do conhecimento, desafiadora/problematizadora, que incentive a curiosidade, atenta à diversidade dos estudantes, às suas capacidades e singularidades, promotora de experiências/vivências, baseada nas aprendizagens prévias, determinará a forma de ensinar, em que os desafios propostos possam ser alcançados, visto que serão planejados partindo do conhecimento que se tem de

cada sujeito e prevendo a ajuda necessária para a construção do novo conhecimento. Nesse sentido, também, a avaliação deverá ser uma etapa que contribua para que cada aluno mantenha o interesse em seguir trabalhando. Portanto, pensando sobre o contexto educacional dos Institutos Federais, onde existe uma proposta de criação e atuação definida teoricamente a princípio, as práticas educativas precisam ser construídas considerando, além do que já foi citado no parágrafo anterior, o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura, no sentido da formação humana emancipatória. O papel docente (e dos profissionais da educação que atuarão junto às/aos estudantes com a intencionalidade de produzir aprendizagens), dentro de uma perspectiva Vygotskiana, é de mediador. Aquele/a profissional que promoverá a atribuição de significado à ação da/o estudante por meio da interação social, compreendendo o que o desenvolvimento humano “passa, necessariamente pelo Outro” (Pino, 2005. p.66). É por intermédio da mediação do Outro, como nos explica o autor já citado, que temos acesso à significação dos objetos culturais, fato que torna possível nos tornarmos seres culturais.

Logo, a Assessoria Pedagógica, pode desenvolver suas atividades tendo como princípio esse papel de mediação das ações de suporte ao ensino, tanto de forma direta (junto aos/às estudantes) como indireta (por meio das atividades de apoio ao docente).

De tudo que foi discutido acima, ficamos com as constatações de Araújo e Frigotto (2015, p.63) que consideram “[...] a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado [...]”, no entanto, recusam “[...] a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio”.

É nesse sentido que, ao abordar questões sobre o processo de aprendizagem, tomamos como referência a teoria histórico-crítica de Vygotsky, por considerarmos que ela se aproxima dos pressupostos do ensino integrado presentes na concepção dos Institutos Federais, mas não como teoria única, e sim, como uma possibilidade.

Portanto, partindo dos pressupostos de uma proposta de EMI voltada para a formação emancipatória, consideramos um grande desafio para os profissionais que atuam diretamente ligados ao ensino pensar suas práticas pedagógicas, de maneira que ocorra uma aproximação com uma leitura ampla e crítica da realidade, na perspectiva trazida por Araújo e Frigotto (2015, p.62) de comprometimento “[...] com

a utopia de uma formação inteira [...] e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais”.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é um elemento importante de qualquer processo investigativo desenvolvido dentro de um estudo científico ou acadêmico. Ela se refere ao percurso, ao caminho, à trajetória da pesquisa, à forma como será efetivada e como os dados coletados da realidade serão analisados. Nesse sentido, a metodologia é entendida, para fins desta pesquisa, de acordo com o que nos ensina Minayo (2002, p.16), como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para a autora, esse percurso “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e [...] o potencial criativo do investigador”. A metodologia não se restringe apenas ao contorno de como a pesquisa será realizada. Antes disso, pressupõe que o pesquisador reflita sobre o roteiro a ser seguido e sobre sua ação ao pesquisar, assim como, as concepções teóricas que sustentam sua investigação.

### 5.1 Classificação da pesquisa

Conforme Günther (2006, p.207) a tomada de decisão por uma abordagem qualitativa ou quantitativa, “tem implicações de natureza prática, empírica e técnica”. Ou seja, o caminho metodológico não é uma mera escolha do pesquisador. Existem fatores que precisam ser analisados, considerando os objetivos do fenômeno que se quer estudar e as formas mais eficazes de chegar aos resultados.

Triviños (1987, p.13) defende que “o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais”. Para o referido autor, as escolhas dos procedimentos metodológicos e da forma como se dará a análise das informações e as possíveis intervenções que decorrem da pesquisa, partem, ou deveriam partir, das concepções que o pesquisador possui a respeito do mundo e da sociedade. Enfim, é uma escolha ideológica.

A pesquisa em questão adota a abordagem qualitativa, pois busca compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens dos Setores de Assessoria Pedagógica do IF Farroupilha com estudantes do Ensino Médio

Integrado, visando à melhoria da atuação profissional e da aprendizagem. A abordagem qualitativa é justificada pela compreensão do espaço educativo como social, histórico e dialético, norteando a pesquisa desde a coleta até a análise dos dados.

Cabe destacar, ainda, que “[...] a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos” (Triviños, 1987, p.14). Perspectiva que, em nossa análise, encontra-se estreitamente relacionada com o contexto de criação dos Institutos Federais e os seus princípios basilares.

Minayo (2002, p.9-15) ao discutir sobre os desafios da pesquisa social, aponta para questionamentos importantes sobre sua cientificidade, destacando a subjetividade, a historicidade, a especificidade e a diferenciação como características essenciais dos fenômenos e processos sociais. Indica, também, que o “objeto das Ciências Sociais é histórico”, caracterizado pela “provisoriidade, o dinamismo e a especificidade” e “essencialmente qualitativo”. Portanto, para a autora a pesquisa qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, trabalhando com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas das instituições como resultado da ação humana objetivada”.

## **5.2 Local da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal Farroupilha, com profissionais técnico-administrativos em educação que trabalham no Setor de Assessoria Pedagógica dos *campi*.

O local foi escolhido por ser onde a pesquisadora exerce suas funções no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e daí decorrer o problema de pesquisa e as possíveis contribuições para a melhoria da atuação profissional no referido setor.

## **5.3 Sujeitos da pesquisa**

Com relação aos sujeitos da pesquisa, fazem parte da mesma os servidores técnico-administrativos em educação que atuam no Setor de Assessoria Pedagógica dos *campi* pertencentes ao Instituto Federal Farroupilha. Em uma busca inicial

realizada junto aos setores, e utilizando os critérios de inclusão e exclusão na pesquisa, chegamos ao quantitativo de 22 possíveis participantes neste estudo.

#### **5.4 Coleta de dados**

Para o processo de coleta das informações, que possibilitaram o esclarecimento do problema que a presente pesquisa se propôs a investigar, utilizou-se a entrevista semiestruturada (com questões abertas e fechadas), como instrumento de investigação, relacionada ao contexto profissional e experiências de trabalho dos profissionais que atuam no Setor de Assessoria Pedagógica dos *campi* do IFFar. Foi utilizada a modalidade de entrevista, denominada por Szymanski (2018), como entrevista reflexiva, que segundo a autora, se caracteriza por possibilitar que a pesquisadora realize o compartilhamento de sua compreensão sobre as informações coletadas com o participante (entrevistado), considerando a característica de interação social do instrumento proposto. “Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (Szymanski, 2018, p.14).

Para a realização das entrevistas, inicialmente, foi solicitada a autorização institucional, formalizando ao IFFar o interesse pela pesquisa através de ofício encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPGI), conforme previsto na Instrução Normativa 11/2020 (IFFar). Após o recebimento da Carta de Autorização Institucional, foram encaminhadas solicitações para cada Direção de *Campus* e, realizado o cadastro do projeto na Plataforma Brasil e o encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFar).

Após a realização dos trâmites acima descritos, e com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, Parecer Consubstanciado do CEP nº 7.053.029 de 03 de setembro de 2024, foi encaminhado um convite individual, por e-mail, para cada servidor TAE que trabalha no SAP de cada *campus* (conforme critérios de inclusão ou exclusão), com link de acesso ao formulário eletrônico, para leitura e realização do aceite (ou não) em participar da pesquisa. No mesmo e-mail, foi disponibilizado acesso ao TCLE e TC com a assinatura da pesquisadora, sendo que

antes da realização da entrevista o participante deveria mostrar ciência e anuência ao estudo, para prosseguir com sua participação.

Com base nos critérios de inclusão — ser servidor do IFFar com no mínimo dois anos de atuação, estar lotado há pelo menos dois anos no Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) de um dos *campi*, atuar com o Ensino Médio Integrado e ser Técnico-Administrativo em Educação — e no critério de exclusão (afastamento da instituição), a pesquisa estimava a participação de 22 profissionais. Contudo, a amostra final compreendeu 16 participantes que cumpriram os requisitos, aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), abrangendo um total de nove *campi* do IFFar.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, de forma síncrona, com data e horário previamente agendados. A gravação foi autorizada pelos participantes por meio de consentimento expresso tanto no TCLE como no início da entrevista, por meio da manifestação de sua concordância (ou não).

As questões da entrevista foram elaboradas seguindo os critérios elencados abaixo:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha”. (Szymanski, 2018, p.31e32).

## 5.5 Análise dos dados

De acordo com Szymanski (2018, p.74), a análise “é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. O que caracteriza este momento como fundamental para a pesquisa.

Então, para a análise dos dados coletados nas entrevistas, foram considerados os procedimentos descritos pela autora já citada, que contemplam as seguintes etapas:

a- registro contínuo: realizado por meio de gravação autorizada, e de anotações das “várias percepções, impressões e sentimentos que perpassam o entrevistador durante a entrevista” (Szymanski, 2018, p.76);

b- transcrição: refere-se à “primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado” (Szymanski, 2018, p.77). É o momento em que a pesquisadora realizará a transcrição das gravações das entrevistas e de suas impressões;

c- texto referência: consiste na produção escrita de uma segunda versão, na qual deverá ser “feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado” (Szymanski, 2018, p.76);

d- transcrever/rever/analisar: este processo de transcrição constitui-se em um momento importante de análise das informações, ou melhor, é o momento de reviver e refletir sobre as falas;

e- categorização: esta etapa decorre das leituras e releituras do texto completo das entrevistas, da elaboração de sínteses provisórias, agrupando os dados segundo a compreensão dos fenômenos a que se referem.

## **5.6 Aspectos éticos**

Quanto aos aspectos éticos e riscos às/aos participantes, foram seguidos os procedimentos previstos sobre pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, de forma a proteger os direitos das/os participantes envolvidas/os nesta pesquisa, considerando, dentre outros aspectos previstos nas referidas legislações, o respeito pela dignidade humana, liberdade e autonomia, privacidade, benefícios, riscos e custos (BRASIL, 2012), como também, em especial o que está definido no artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 quanto aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Nesse sentido, reforçamos que o projeto de pesquisa foi cadastrado no site da Plataforma Brasil e encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, obtendo parecer favorável, conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 7.053.029, de 03 de setembro de 2024.

Também foram seguidas as orientações previstas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021, em relação a procedimentos

que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A, foram descritos o objetivo, justificativa, aspectos éticos e metodológicos, riscos e benefícios que a pesquisa proporcionará, de forma individual ou coletiva, à comunidade acadêmica e demais instituições que venham a se interessar pelo tema, a garantia de assistência em virtude de danos decorrentes da pesquisa, a garantia de indenização às/aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação (previstos ou não), a garantia de ressarcimento de despesas da/o participante que sejam decorrentes da pesquisa. Foram disponibilizadas informações sobre as formas de contato com a pesquisadora, que poderão acontecer através de e-mail, contato telefônico ou mesmo, presencialmente, para esclarecimento de dúvidas sobre este estudo. Foi enfatizada a importância do participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos (TCLE e TC).

A participação nesse estudo ocorreu de forma voluntária e a decisão de participar ou não da pesquisa foi exclusiva do convidado.

Foram utilizadas todas as precauções necessárias para garantir o direito ao anonimato e ao sigilo das informações fornecidas. Os participantes da pesquisa foram identificados por meio de uma letra e numeração contínua, de E1 a E 22, de forma aleatória. A letra E tendo o significado de “entrevistado/a”.

No TCLE também foi expresso que as informações coletadas por meio das entrevistas serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e para produção de artigos acadêmicos e científicos na área. Os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo o acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Para o armazenamento do material digital foi utilizado dispositivo eletrônico (pen drive), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência situada à Rua Gaspar Braga do Amaral, 310, Panambi/RS, pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

## 6 COMPREENSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS:

Compreender e analisar são processos intelectuais distintos e, ao mesmo tempo, fundamentais, que se complementam na busca pelo conhecimento de um determinado fato, fenômeno ou circunstância.

De acordo com o dicionário Michaelis (2025), compreender refere-se à capacidade de captar ou entender o significado, a essência ou a lógica de algo. Esse processo implica a formação de uma visão clara e precisa sobre o que está sendo apresentado, seja uma ideia, um texto, um problema ou uma situação. Já para Minayo (2012, p.623), compreender é o “verbo principal da análise qualitativa”. E nesse sentido, a autora argumenta que o objetivo principal da análise qualitativa é compreender as experiências e perspectivas dos indivíduos. No entanto, enfatiza que as vivências de cada pessoa não ocorrem de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto histórico e cultural específico. Isso significa que nossas experiências são influenciadas pela sociedade, pela cultura e pelos grupos a que pertencemos, e estão em constante construção e modificação. O que nos remete a concluir, a partir do posicionamento defendido por Minayo (2012), que tanto o pesquisador quanto o participante da pesquisa possuem uma visão parcial e incompleta da realidade, pois a compreensão é influenciada por diversos fatores, como por exemplo, as experiências de vida, os valores e as crenças de cada um.

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (Minayo, 2012, p.623).

Por outro lado, analisar vai além da compreensão, envolvendo o exame detalhado e crítico de algo. Minayo (2002, p.68) define a análise como o movimento de “olhar atentamente para os dados da pesquisa”. Esse processo consiste em dividir o objeto de estudo em partes menores para identificar suas características, relações e significados. O objetivo da análise é aprofundar o entendimento e permitir a formulação de conclusões, explicações ou soluções, mesmo que provisórias, que possam lançar luz sobre o desconhecido e desvelar a realidade para que a ela possamos retornar e intervir. Como exemplo, após compreender um determinado contexto, analisar seria identificar os argumentos, avaliar a lógica das situações e ações e estabelecer conexões com outros conhecimentos ou perspectivas.

Dessa forma, compreensão e análise são processos complementares que permitem o aprendizado e a reflexão sobre uma determinada realidade.

Este capítulo, portanto, apresenta apenas “uma” compreensão e análise, de outras tantas possíveis, construída a partir das informações obtidas durante as entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa. Esses processos foram realizados com base na transcrição, leitura e releitura de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais técnico-administrativos que trabalham no Setor de Assessoria Pedagógica dos *Campi* do Instituto Federal Farroupilha. Após essa etapa foi possível identificar palavras e expressões significativas que foram se repetindo nas narrativas transcritas em relação aos mesmos temas, possibilitando a constituição de categorias de análise.

As questões que nortearam a pesquisa foram retomadas e examinadas uma a uma, buscando-se respostas tanto nas narrativas explicitadas pelos participantes no decorrer das entrevistas, quanto no conteúdo implícito ou subentendido em suas declarações, expressões e sentimentos.

### **6.1 A análise de dados qualitativos (algumas reflexões):**

De acordo com o que nos ensina Szymanski (2018, p.66), “Tanto o delineamento de uma pesquisa, quanto a análise de dados dependem da opção teórico-metodológica do pesquisador”.

Depreende-se dessa citação, que a autora destaca a importância fundamental da subjetividade do pesquisador no processo científico, afirmando que tanto a forma como a pesquisa é estruturada, (desde a definição do problema a ser investigado até a escolha dos métodos de coleta e análise de dados), como o processo de interpretar os dados coletados, (buscando identificar padrões, relações e significados que respondam às perguntas de pesquisa) são influenciados diretamente pelas opções teóricas e metodológicas que o pesquisador faz. Ou seja, essa escolha influencia a forma como o pesquisador enxerga a realidade e como ele coleta e interpreta os dados. Isso implica dizer que a pesquisa não é um processo neutro e que, por isso, as escolhas do pesquisador moldam os resultados da pesquisa. Logo, por ser um processo humano e subjetivo, a pesquisa científica é influenciada pelas escolhas do pesquisador.

Minayo (2002, p.68), afirma que “A história da ciência revela não um *a priori*, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento”. Os resultados obtidos por meio de uma pesquisa científica, por mais rigorosos que sejam os métodos empregados, constituem-se sempre em uma aproximação da complexidade da realidade. Afinal, a realidade social e cultural é dinâmica, histórica, e em constante transformação, escapando a uma captura completa e definitiva por qualquer conjunto de dados.

A pesquisa, nesse sentido, oferece um recorte particular e momentâneo da realidade, que pode ser enriquecido e reinterpretado à luz de novas evidências e teorias. Logo, o conhecimento científico é construído ao longo do tempo, em diferentes contextos históricos e culturais. Por isso permeado de subjetividade.

Segundo Minayo (1992, citada por Gomes, 2002, p.69), a etapa de análise dos dados coletados na pesquisa apresentam três finalidades:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social.

Para a referida autora, a análise busca compreender o significado dos dados coletados, envolvendo um processo de imersão, identificando padrões, temas e categorias que emergem dos relatos e observações. Permite verificar se os pressupostos iniciais da pesquisa foram confirmados ou se novas questões e perspectivas surgiram a partir dos dados. Além disso, a análise deve responder às questões de pesquisa que foram formuladas no início do estudo. E a terceira finalidade apontada referente à análise qualitativa, retrata que ela não se limita a confirmar ou negar hipóteses, mas também busca gerar novos conhecimentos e compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, articulando-o com o contexto cultural e social mais amplo.

## **6.2 Procedimentos de análise das entrevistas:**

Primeiramente, retomamos o que nos ensina Szymanski (2018, p. 74), ao referir que “análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Então, com base nos elementos trazidos por

Szymanski (2018) e Minayo (2002, 2012) foram desenvolvidas reflexões e constatações que são detalhadas a partir da construção e discussão de categorias.

Inicialmente, cabe ressaltar que tais categorias emergem a partir das vivências e experiências compartilhadas pelos profissionais que atuam no Setor de Assessoria Pedagógica dos *campi* do IFFar. E nesse sentido, é relevante considerar o que Schütz (citado por Minayo, 2012, p.622), nos traz a respeito:

Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Mas, a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre.

Logo, com base nessas reflexões destacamos que a linguagem não é uma reprodução exata da nossa experiência. Ao relatarmos algo, já estamos interpretando e organizando essa experiência de acordo com nossa própria perspectiva e nossa própria maneira de entender e interpretar o mundo com os recursos linguísticos que temos à disposição. E essa interpretação é influenciada por diversos fatores, como nossas crenças, valores, emoções e até mesmo a língua que falamos.

No que se refere à coleta de dados, a mesma seguiu os procedimentos descritos no capítulo anterior, resultando em um corpus de narrativas que foram submetidas a uma análise qualitativa, fundamentada na proposta teórica de Szymansky (2011), que envolveu as seguintes etapas: entrevista propriamente dita, registro contínuo, transcrição, texto de referência, leituras e releituras do material, categorização e análise.

É relevante destacar que, embora estivesse previsto um número maior de entrevistas (22), a amostra final foi composta por 16 profissionais que atenderam aos critérios de inclusão e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As questões de pesquisa deste estudo tiveram como objetivo central compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica do IF Farroupilha, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado. Para tanto, realizou-se uma análise aprofundada das

narrativas dos participantes, buscando identificar tanto os aspectos explícitos quanto os implícitos em suas declarações. Para Szymansky (2011) é importante compreender os sentidos subjacentes às narrativas dos participantes, o que, na medida do possível, orientou a presente investigação. Então, a partir desse aprofundamento, foi possível elaborar um conjunto de constatações que serão apresentadas e discutidas neste capítulo.

A análise qualitativa, fundamentada na proposta teórica de Szymansky (2011), permitiu identificar quatro categorias principais nas narrativas: as práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas), concepções de aprendizagem, concepções de Ensino Médio Integrado e, as percepções dos profissionais sobre suas práticas.

### **6.3 Participantes: formação e experiência com a área da educação**

A pesquisa contou com a participação de 16 profissionais do IFFar, que retornaram com seu aceite em participar do estudo, sendo 06 ocupantes do cargo de Pedagogo e 10 do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

Em relação à formação acadêmica, 10 participantes possuem graduação em Pedagogia, e 06 possuem formação em outras áreas da educação, tais como Ciências Biológicas, História e Letras. Além disso, 12 entrevistados possuem pós-graduação lato sensu, 15 concluíram o mestrado e 03 têm doutorado em andamento ou concluído.

A maioria dos participantes possui entre 10 e 15 anos de atuação no IFFar e, praticamente, o mesmo tempo no Setor de Assessoria Pedagógica, evidenciando tratar-se de um grupo qualificado em sua formação acadêmica e com experiência no contexto institucional e, em especial, no Setor de Assessoria Pedagógica.

Essa formação em educação e a experiência profissional, tanto em sala de aula como em funções de supervisão e orientação, anteriores ao IFFar, são mencionadas nas narrativas como elementos que influenciam diretamente na forma como conduzem o trabalho no SAP. Pois, do total de entrevistados, a metade possui essas experiências anteriores, sendo a maioria delas em sala de aula como docentes.

Assim, a experiência em escolas e a familiaridade com o ambiente educacional também são apontadas pelos participantes como elementos que

proporcionam uma visão diferenciada da instituição e das necessidades dos discentes e docentes. Essas vivências, igualmente, orientam a maneira como os profissionais técnico-administrativos se relacionam com os demais membros da comunidade acadêmica, buscando criar um ambiente acolhedor e colaborativo. Essa percepção pode ser observada na narrativa abaixo:

Então, embora breve, eu tenho certeza que todas essas pequenas experiências contribuíram muito para ver a realidade em sala de aula, porque é muito diferente você avaliar, olhar documentos, planejar reuniões e tudo mais, mas não ter a noção de como funciona efetivamente em sala de aula. É diferente (E14).

No caso específico do Setor de Apoio Pedagógico (SAP), essa distinção é ainda mais evidente, pois trata-se de um espaço que acolhe pedagogos, licenciados e assistentes administrativos, compondo um ambiente multidisciplinar que, de certa forma, se torna positivo para o desenvolvimento de um trabalho ligado à gestão do ensino. Essa diversidade de formações dentro do SAP contribui para diferentes olhares, abordagens e perspectivas no ambiente de trabalho, influenciando a organização e a dinâmica do setor, como destacado por E12:

Eu observo muito esta questão de quem passou por outras experiências educacionais, e a própria formação, a forma de conduzir o trabalho é diferente. É diferente, e vejo até como técnico. Os técnicos que vem dessas histórias de educação, enxergam a instituição diferente e agem diferente, e no SAP diretamente. Porque o SAP é um espaço que abre para pedagogos e abre para licenciados, e abre para assistentes administrativos. O SAP é um espaço geográfico muito amplo, e a gente observa pelas formas como se organizam. Eu acredito que a formação, essa formação voltada para educação, que tem que ser a característica do SAP, que o SAP não é um setor administrativo, o SAP é um setor ligado ao ensino.

No relato acima (E12), destaca-se, novamente, a influência da formação educacional na atuação dos profissionais dentro do SAP (Setor de Apoio Pedagógico). Enfatizando que a presença de profissionais com formação em educação é essencial para manter a identidade pedagógica do setor, diferenciando-o de um setor puramente administrativo. Neste fragmento da entrevista, observa-se que aqueles que passaram por diferentes experiências educacionais possuem uma forma distinta de condução do trabalho, o que impacta diretamente na maneira como percebem a instituição e desempenham suas funções. Além disso, enfatiza que o SAP não deve ser visto apenas como um setor administrativo, mas sim como um espaço diretamente ligado ao ensino e às atividades a ele relacionadas.

#### 6.4 Caminhos percorridos para a construção da análise

Com base na transcrição das entrevistas e leitura atenta, foi possível a identificação de palavras e expressões que se repetiram e que em nossa percepção tornaram-se significativas para a análise proposta para esta pesquisa. Abaixo, são elencadas essas palavras e o contexto de significado que aparecem nas narrativas:

- **Acolhimento:** relacionado ao trabalho de recepção e atendimento de discentes, docentes e familiares;
- **Acompanhamento:** diz respeito às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo pelos profissionais que atuam no setor;
- **Apoio:** relacionado ao atendimento. O SAP oferece apoio pedagógico, emocional e prático aos estudantes. Assim como, apoio à gestão de modo geral, ao ensino, aos coordenadores;
- **Aprendizagem:** palavra central nas entrevistas, indicando que o foco principal do trabalho do Setor de Assessoria Pedagógica deveria ser o processo de aprendizagem dos estudantes;
- **Atendimento:** uma das palavras mais frequentes. Indicando como uma das principais atividades do setor, que envolve docentes, discentes e famílias. O atendimento individualizado e personalizado aos estudantes e aos professores é uma das atividades mencionadas com bastante frequência nas entrevistas;
- **Atribuições:** palavra utilizada para designar atividades próprias do setor, como também em situações de questionamento sobre as mesmas, demonstrando a preocupação e a necessidade de uma definição mais clara e objetiva dessas funções. Relaciona-se, também, ao conjunto de atividades previstas na Portaria Eletrônica 839 de 2024;
- **Avaliação e autoavaliação:** processos relacionados à aprendizagem e ao trabalho desenvolvido na instituição, que envolve diferentes atores e setores e que é entendido como essencial para a melhoria e manutenção da qualidade do serviço que é oferecido à comunidade;
- **Burocrático:** em referência às atividades de registro, às documentações recebidas, arquivadas e analisadas pelo setor. Também é utilizado pelos participantes como sinônimo de atividade administrativa;

- Conselhos de Classe: está presente em todas as entrevistas, evidenciando a atividade como central nos cursos de Ensino Médio Integrado;
- Formação: A formação de professores, a formação do grupo do SAP e a formação integral dos estudantes foram temas abordados com frequência nas entrevistas, evidenciando a importância do desenvolvimento contínuo dessa atividade. Também esteve relacionada à dificuldade em implementar ações nesse sentido;
- Gestão: relação estabelecida com as funções do setor, o respaldo para sua execução e a importância da comunicação e apoio;
- Integração: importância da integração entre os diferentes setores da instituição e entre os diferentes tipos de conhecimento. A formação integrada, que une a educação básica à educação profissional, foi destacada como um dos pilares da proposta pedagógica dos Institutos Federais;
- Legislação: sobre o interesse e a importância em conhecer as leis e regulamentações que orientam o trabalho do SAP e da instituição;
- Limitações e desafios: os profissionais destacam as limitações do setor em termos de recursos humanos e tempo, mas buscam estratégias para atender às demandas diárias dos discentes;
- Mediação: utilizada para definir as ações do setor, no sentido de que o SAP atua como mediador entre alunos, professores e famílias, buscando alternativas para os desafios educacionais;
- Orientação: O setor oferece orientação aos alunos sobre estudos, organização e outros aspectos da vida acadêmica. Orientação também para coordenações e docentes sobre diferentes aspectos da prática pedagógica;
- Planejamento: apontamentos referente à importância de um planejamento integrado entre o SAP, os demais setores e os professores;
- Resistências: palavra utilizada em relação à baixa participação nas formações, nas discussões que envolvem metodologia, práticas pedagógicas em sala de aula. Também em relação ao SAP, como setor de promoção dessas discussões, avaliações, análises;
- Sistema Acadêmico (SIGAA): o Sistema Acadêmico utilizado pelo IFFar é apontado como um entrave para o desenvolvimento de ações voltadas às atribuições do setor, em decorrência de dificuldade ou impossibilidade de emissão de determinados relatórios para acompanhamento das turmas;

- Coração da escola: expressão utilizada para designar o SAP como um setor fundamental para o funcionamento da instituição;
- Professora do apoio: autodenominação "professora do apoio", evidenciando o papel pedagógico do setor, como também a característica dos profissionais que nele atuam.

## **6.5 Categorias**

De acordo com Szymanski (2018, p.78), “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. A este momento, a autora denomina de “explicitação de significados” (Szymanski, 2018, p. 78). Assim, reforça, mais uma vez, a importância de uma leitura atenta (“imersão”), mas também deixa claro a liberdade de escolha da forma de organizar os dados.

Portanto, diante da perspectiva apresentada e, partindo da organização das palavras e expressões encontradas nas entrevistas e de maior significado para a pesquisa, realizamos seu agrupamento, dando origem às categorias de análise, conforme o assunto a que se referiam. Logo, como categorias emergentes, citamos: as práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas), concepções de aprendizagem, concepções de Ensino Médio Integrado e, as percepções dos profissionais sobre suas práticas.

Para melhor compreensão, optamos por trazer para o texto as narrativas, que descrevem a leitura da realidade, das ações e estão imersas de sentidos e significados.

### **6.5.1 As práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas)**

As práticas desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica revelam um conjunto abrangente de atividades que são executadas no dia a dia dos profissionais que lá atuam.

Para melhor compreensão e para atender aos objetivos da pesquisa, separamos a categoria em práticas de mediação às aprendizagens diretas e práticas de mediação às aprendizagens indiretas. E aqui cabe esclarecer o motivo dessa

separação. No nosso entendimento, todas as práticas relatadas pelos profissionais que atuam na SAP estão focadas no estudante e em seu processo de aprendizagem. No entanto, separamos aquelas que os profissionais desenvolvem diretamente com os estudantes, ou seja, as atividades que ocorrem entre o setor e o estudante sem a mediação de outros profissionais, daquelas desenvolvidas entre o setor e o grupo docente, coordenadores, gestão, tendo como finalidade a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Abaixo, encontram-se relacionadas essas narrativas, que se tornaram relevantes a partir das leituras das entrevistas e que constituem a categoria, interpretadas para fins desta análise, como práticas diretas:

**Quadro 4 – Práticas de mediação às aprendizagens (diretas)**

Narrativas	Unidades de significado
<p>A gente usa muito aqui no <i>campus</i> a orientação para os estudos. [...] Passamos em todas as turmas de primeiro ano fazendo esse trabalho de orientação, verificando as dúvidas, explicando como podem se organizar, porque tem curso com 15 disciplinas. Então, como é que vai ser essa organização, como aproveitar esse tempo.[...] a gente faz desde olhar o caderno. (E6)</p> <p>Inclusive isso, orientar que ele observe o horário de aula, ter um material daquela aula, pegar, anotar, fazer um mapa mental, um mapa conceitual. (E5)</p> <p>[...] a gente tenta fazer isso desde o início do ano, que é a questão da organização para estudar, ter uma rotina de estudos, fazer uma gestão do tempo. Então é uma demanda que é apresentada pelos estudantes, e também pelos professores. (E16)</p> <p>Desenvolvemos diferentes ações, por exemplo, semana passada, nós estávamos aqui atendendo os alunos do primeiro ano do integrado com uma oficina sobre gestão do tempo e técnicas de estudo. [...] A gente acompanha, e a gente faz uma mediação entre os alunos. (E4)</p> <p>Para dar conta de toda essa demanda, nós temos institucionalizado no <i>campus</i> a Equipe Apoio. Que é uma equipe multidisciplinar, composta pelos pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, pelos psicólogos do <i>campus</i>, assistentes sociais, pelos colegas da CAE, e pelos coordenadores de curso. (E3)</p> <p>[...] mas às vezes eles têm medo, eles têm vergonha. Então a gente acha importante criar esse canal de escuta individual. Então no primeiro semestre, a gente já faz esse questionário individual, de escuta dos alunos. (E4)</p> <p>Quando encerra o ano, ali por novembro, a gente já pensa o acolhimento do ano que vem. (E6)</p> <p>[...] a gente nunca desautoriza um professor para um aluno. Nunca! Já conversou com o professor? [...] Não, eu tenho vergonha. Então eu vou chamar e eu vou agendar, aí tu vai lá e conversa com ele. [...] depois a gente pergunta: Professor, o que achou, o que aconteceu? O que a gente pode fazer? É tudo uma troca! (E7)</p> <p>[...] mas quando não ocorre aprendizagem, nós temos criado várias planilhas de monitoramento e ali a gente vai colocando se foi atendido, para a gente não ter também atendimento duplo pela CAE. A gente trabalha bem em sintonia com a CAE. Acho que a gente avançou bastante nessa questão da Equipe Multidisciplinar [...]. (E12)</p> <p>Essa Equipe Apoio, ela é uma equipe que a gente informalmente compôs com assistência estudantil e nós do pedagógico. E aí, tivemos também o pessoal da</p>	<p>-Orientação de estudos; organização para estudar, gestão do tempo. (E4, E5,E6, E16);</p> <p>-Oficina sobre gestão do tempo e formas de estudo. (E16, E4);</p> <p>-Equipe Apoio e Equipe Multidisciplinar. (E3,E12, E15);</p> <p>-Acompanhamentos decorrentes do Conselho de Classe. (E16, E4);</p> <p>-Atendimento aos estudantes de forma individual, por turma ou grupo. (E4, E6, E16);</p> <p>-Mediação de atendimento entre estudante e docente. (E4, E7);</p> <p>-Atividades de acolhimento de início de ano. (E6);</p> <p>-Estruturação de instrumentos para acompanhamentos compartilhado</p>

<p>CAPNE e da CAA que se integrou a essa equipe. [...] Então os professores encaminham [...] (E15)</p> <p>[...] nós qualificamos o Conselho de Classe esse ano fazendo questionários individuais para os alunos, além daquele roteiro que o professor conselheiro aplicava em sala, [...] porque muitos não se sentiam contemplados naquele instrumento [...] nós pudemos identificar questões bem específicas, porque cada aluno é importante[...] às vezes não é uma demanda da turma, mas é daquele estudante em particular que, por alguma questão, não se sentiu ouvido. (E16)</p>	<p>(planilhas, questionários). (E4, E12, e16).</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Observa-se que as atividades voltadas diretamente para os alunos focam em determinados aspectos, desde a gestão do tempo e formas de organização de estudo, até o desenvolvimento de um canal de escuta individual. Essas ações podem ser relacionada ao que está definido no PDI do IFFar:

Nessa direção, torna-se necessária a promoção de oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico, do desenvolvimento de hábitos de autoaprendizagem como requisitos para a constituição de sujeitos interessados, curiosos, críticos, solidários, os quais possam se inserir de forma autônoma e qualificada no mundo do trabalho (PDI 2029-2026, p. 48).

Depreende-se das narrativas que o objetivo principal dessas atividades iniciais é auxiliar os discentes em sua organização, em uma perspectiva de trocas ativas com o ambiente escolar, reconhecendo-o como um local de aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e hábitos de estudo mais apropriados a cada estudante. Isso inclui oferecer orientação sobre como estudar, como se planejar e como frequentar as monitorias disponíveis. Além disso, o acolhimento dos ingressantes e o trabalho colaborativo com os estudantes são apontados como aspectos positivos para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e receptivo.

Em algumas narrativas, a palavra mediação é utilizada para caracterizar a forma de interação do setor com os estudantes e a aprendizagem. Essa utilização sugere uma proximidade de sentido com a perspectiva de Vygotsky, conforme discutido por Oliveira (2010, p. 27):

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

As atividades mais relevantes e frequentes, realizadas em contato direto com os estudantes, incluem apoio ao estudo, atendimento e suporte, acompanhamento pedagógico, integração e acolhimento, e são detalhadas abaixo:

- oficinas sobre gestão do tempo e organização dos estudos, que envolvem orientação sobre como estudar e distribuir as diversas atividades;
- constituição de uma equipe para atendimento das demandas das turmas em geral e de estudantes de forma individualizada, denominada de Equipe Apoio e Equipe Multidisciplinar;
- acompanhamentos decorrentes dos Conselhos de Classe;
- questionário preparatório ao pré-conselho, reuniões para análise e encaminhamentos;
- mediação de atendimento entre estudante e docente, que envolve intervenções e agendamentos, conversas;
- atividades de acolhimento de início de ano;
- elaboração de instrumentos para acompanhamento compartilhado (ex.: planilhas);
- intervenções em reuniões pedagógicas e recepção das turmas novas.

Em todos esses processos, compreendemos que o setor interage com os estudantes, respeitando suas individualidades e considerando-os em todas as suas dimensões.

Moreira (2021) define a interação social como o intercâmbio de informações entre duas ou mais pessoas, caracterizada pela reciprocidade e bidirecionalidade. Essa interação pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos, cada um contribuindo com sua experiência e conhecimento. “A interação social é, portanto, na perspectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído” (Moreira, 2021, p.112).

Abaixo, apresentamos uma continuidade das práticas, com ênfase em um trabalho classificado pelos próprios participantes como práticas indiretas:

**Quadro 5 – Práticas de mediação às aprendizagens (indiretas)**

Narrativas	Unidades de significado
<p>[...] estratégias de trabalho com os Conselhos de Classe e a importância deste como um espaço de discussão e acompanhamento dos alunos, além da realização de formações para os professores. (E3)</p> <p>A gente auxilia na participação dos Conselhos de Classe, na orientação e</p>	<p>- Conselhos de Classe como um espaço importante de formação, de</p>

<p>acompanhamento e conversa com as famílias, nas reuniões de pais. (E8)</p> <p>Então a gente faz os nossos Conselhos e depois [...] começa a dar os encaminhamentos com os docentes e com os discentes, com as famílias. (E4)</p> <p>Nós recebemos mais essas demandas no Conselho de Classe, que é o nosso momento mais importante [...] Eu vejo que esse é o principal momento que chegam as demandas, e nessa oportunidade os alunos têm como elencar: “olha, a metodologia, precisamos de mais provas, menos provas [...]”. Então a gente tenta administrar isso, fazer um cronograma, um calendário, conversar com os professores [...]. Então orientamos o professor. Chamamos o professor para ofertar uma recuperação paralela, uma aula extra, um atendimento individualizado também. Chamamos os alunos: se você tem dúvida, você pode conversar com o professor, esse aqui é horário individual [...]. (E14)</p> <p>[...] Então, a gente se envolve bastante com essa questão dos Projetos Pedagógicos, reestruturação e tudo mais. (E4)</p> <p>Esse questionário que eu te falei, os docentes também preenchem. E nesse questionário tem uma pergunta que é uma autoavaliação do trabalho do professor com a turma. (E4)</p> <p>A gente sempre costuma seguir aquilo ali estabelecido. E para a aprendizagem dos alunos também, principalmente a recuperação paralela: oportunizar, chamar o aluno, verificar o que está acontecendo, indicar para o professor. (E5)</p> <p>Durante o ano a gente convoca algumas famílias de alguns casos. (E6)</p> <p>[...] fazer uma orientação, por exemplo: um professor que está com dificuldade na metodologia, eu consigo fazer um trabalho diferente. Consigo auxiliar ele [...]. (E7)</p> <p>Eu acho bem gratificante quando a gente consegue dar uma sugestão, alguma coisa que o professor sai daqui e diz assim: “Ah isso mesmo, que legal, obrigado! Não tinha pensado nisso!” (E13)</p> <p>Mas durante o ano também tem a questão do encaminhamento, quando o professor percebe qualquer situação de desmotivação ou de dificuldade, tem essa troca com o nosso setor e a gente vai fazendo essa mediação, algumas reuniões junto com professores, outras vezes sozinha, encaminhando para monitoria, para os núcleos, conforme a necessidade. (E9)</p> <p>Então, desde o início do ano, nas reuniões pedagógicas, da mesma forma com a recepção das turmas novas, nós fizemos intervenções [...] e isso é ao longo de todo o percurso. (E16)</p> <p>[...] alguns pais vêm nos procurar, mães de estudantes, querendo saber o que está acontecendo com fulano, porque ele tá muito quieto em casa. (E10)</p> <p>[...] eu faço mil quilômetros por dia dentro do <i>campus</i> e é essa relação com os professores, que depois respinga nos alunos. [...] Então, chegar de manhã, circular nas salas, ver se estão todos os professores, fazer essa conversa. (E12)</p> <p>Tudo isso a gente faz, a gente recebe os pais, encaminha, entrega boletim, faz assinar, conversa quando precisa, às vezes conversas bem direcionadas. (E14)</p> <p>Uma outra atribuição que a gente recebe aqui, por exemplo, é receber e arquivar os planos de ensino. Eu acabo verificando se lá consta horário de atendimento do professor. Então se não consta, a gente chama o professor e pede para inserir, para que fique visível para o aluno que tem dificuldade, que saiba quando procurar. Então é uma ação, é uma prática pedagógica que nós proporcionamos entre o professor e aluno, mas que não é uma prática tão direta. [...] Nós lemos a metodologia do professor nos planos de ensino, nós olhamos se o professor prevê momentos diferenciados, distintos de avaliação durante todo o percurso, e instrumentos diferentes. E se não está previsto isso no plano de ensino, a gente chama o professor e pede para ele rever a</p>	<p>discussão e acompanhamento dos estudantes. (E3, E8, E4, E14, E16);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de trabalho com os Conselhos de Classe, participação e encaminhamentos. (E3, E4, E8, E14);</li> <li>- Mediação e orientação aos docentes, referente às suas práticas, metodologias. (E4, E7, E13, E14);</li> <li>- Mediação entre estudantes e docentes. (E12, E14);</li> <li>- Encaminhamentos junto às famílias. (E4, E8, E6, E10, E14);</li> <li>- Projeto Pedagógico de Curso: acompanhamento da elaboração, ajustes, reestruturação. (E4);</li> <li>- Autoavaliação docente. (E4);</li> <li>- Relação próxima e dialógica com docentes. (E12)</li> <li>- Acompanhamento, e orientação quanto à oferta de recuperação paralela (E5, E14);</li> <li>- Zelo pelo cumprimento da legislação educacional (E5, E12);</li> <li>- Encaminhamentos para monitorias, para núcleos inclusivos e outros, conforme necessidade apontada pelos docentes. (E9);</li> <li>- Revisão e assessoramento referente aos Planos de Ensino (elaboração, requisitos legais e</li> </ul>
--	---

<p>metodologia. Esse também é um trabalho bem significativo. Eu vejo que talvez de uma forma indireta, mas isso tem impacto direto nos alunos. O aluno ter oportunidade de ser avaliado de diferentes formas, em diferentes momentos. (E14)</p> <p>[...] nós trabalhamos muito ligado às Coordenações de curso, à Coordenação Geral do Ensino e Direção do Ensino, em toda essa organização mais pedagógica mesmo. [...] Nós fizemos toda a organização do pré-conselho, do conselho intermediário, do pós-conselho, nas devolutivas para os alunos. Então, isso faz com que a gente faça esse acompanhamento, tanto de alunos quanto de docentes, ao longo de todo o ano também. [...]. (E16)</p>	<p>pedagógicos). (E14);</p> <p>- Intervenções em reuniões pedagógicas, recepção das turmas novas. (E16).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Com base nos trechos das entrevistas citadas acima, observa-se que o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) desempenha um papel importante na mediação entre os diversos atores do ambiente educativo: estudantes, professores e famílias.

Nós acompanhamos toda a trajetória de forma indireta e também toda parte de legislação. Se nós não prezamos para que tenha os 200 dias letivos, já não é a educação como... A gente faz cumprir a legislação, entende? Então esse é um papel fundamental. A gente consegue acompanhar os alunos e os professores baseado na legislação vigente. Para isso nós temos que buscar conhecimento e toda a interação que precisa para dar conta disso (E14).

Nesse sentido, as atividades de mediação desenvolvidas pelo SAP podem ser organizadas em torno de três eixos ou em três momentos específicos:

a) Orientação e acompanhamento do trabalho docente: essas atividades voltadas para os professores, são consideradas como essenciais para garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, são pensadas atividades de orientação e acolhimento a docentes, especialmente os novos, sobre práticas pedagógicas, sobre metodologia de ensino, estrutura e funcionamento do IFFar, dentre outros aspectos. Destaca-se em algumas narrativas, o trabalho direcionado para a autoavaliação do trabalho do professor, como fundamental para garantir a qualidade do ensino. A ênfase na organização dos horários dos professores para atendimento individualizado ao estudante (fora do horário de aula), a oferta da recuperação paralela, o acompanhamento da elaboração e execução dos planos de ensino, da elaboração, ajustes e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, demonstram a importância dada ao acompanhamento e suporte aos docentes e ao Instituto de modo geral, como forma de contribuir para a melhoria das práticas e, por consequência, das aprendizagens. Em síntese, observa-se que o Setor de Assessoria Pedagógica atua como mediador, buscando administrar conflitos e encontrar soluções para as demandas apresentadas, e isso inclui orientação quanto

à oferta de recuperação paralela, aulas extras e atendimento individualizado, ajustar cronogramas e calendários de avaliações, metodologias de ensino, além de contribuir para a comunicação entre alunos e professores e auxiliar nos encaminhamentos para monitorias, para núcleos inclusivos e outros, conforme as necessidades que são apontada pelos docentes. A participação do setor em reuniões pedagógicas e o trabalho direcionado para a autoavaliação do trabalho docente, também é elencado como uma ação que visa contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Essas práticas demonstram a importância dada ao acompanhamento e suporte aos docentes e ao Instituto de modo geral, como forma de contribuir para a melhoria das práticas e, por consequência, das aprendizagens.

b) Os Conselhos de Classe como um espaço importante de formação, de discussão e acompanhamento das aprendizagens: os conselhos são vistos pelos participantes como um dos principais momentos para discutir questões fundamentais relacionadas ao ensino e à aprendizagem e, também, como um espaço para compartilhar demandas e discutir questões relevantes para os estudantes. Nesse momento, conforme relatado nas entrevistas, os discentes têm a oportunidade de expressar suas necessidades e opiniões em relação às metodologias de ensino, avaliações e outros aspectos que julgam relevantes. Então, o SAP auxilia e participa dos três momentos (pré-conselho, conselho e pós-conselho), desenvolvendo estratégias, como por exemplo, a elaboração e aplicação de questionário individualizado para que os estudantes possam expressar suas opiniões e demandas, oferecendo orientação e acompanhamento e, após os conselhos, são feitos encaminhamentos para docentes, discentes e famílias, visando implementar as decisões tomadas.

c) Comunicação com as famílias: as reuniões de pais complementam o processo de ensino e aprendizagem e são atividades estruturadas com a participação do SAP, que também auxilia nos encaminhamentos junto às famílias, no contato direto, na entrega de resultados e pareceres, promovendo apoio na comunicação entre professores e famílias, especialmente em situações que exigem um acompanhamento mais próximo do estudante. O SAP também atua como um canal de informação, transmitindo às famílias informações importantes sobre o desempenho discente e as atividades escolares.

De modo geral, podemos dizer que, tanto as atividades voltadas diretamente para estudantes como aquelas direcionadas aos docentes e às famílias, buscam realizar mediações com foco na aprendizagem dos discentes, de uma maneira colaborativa, dialógica e participativa. As estratégias de trabalho com os Conselhos de Classe e a mediação entre alunos e professores visam garantir que os desafios e dificuldades sejam abordados de forma construtiva e dialógica. O acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, o projeto de auxílio nos estudos e monitorias, e a participação dos estudantes nos Conselhos de Classe reforçam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui oferecer orientação sobre como estudar, como se planejar e como frequentar as monitorias disponíveis. Além disso, o acolhimento dos ingressantes e o trabalho colaborativo com os alunos visam criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e receptivo.

A orientação e o acompanhamento do trabalho docente são essenciais para promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nessa ação eminentemente reflexiva, é importante a observação da interação de todos os elementos que nela intervém – as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Essa abordagem implica conceber a prática como um processo contínuo e reflexivo, que abrange planejamento, aplicação e avaliação (Franco, 2015; Freire, 1996; Zabala, 1998).

Moreira (2021, p.107), ao discorrer sobre a teoria de Vygotsky, explica que “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais”. Pode-se dizer que os processos mentais superiores são uma decorrência da socialização dos indivíduos, num determinado tempo, espaço e permeados pela cultura. Logo, atribuímos significado, interpretamos, compreendemos e processamos informações que antes estão presentes na sociedade, e decorrem de processos sociais, históricos e culturais desenvolvidos pela humanidade.

Para Pino (2005, p.66-67), o desenvolvimento humano passa necessariamente, pelo Outro, em um processo de conversão da significação das relações sociais, na qual as ações de cada um desencadeiam as ações dos outros. Nessa perspectiva, baseada em Vygotsky, as funções superiores constitutivas da pessoa foram antes relações sociais. O autor conclui dizendo que o acesso à significação dos objetos culturais ocorre por intermédio da mediação do outro.

Portanto, as interações mediadas pelo SAP, que incluem orientações, discussões e reflexões, promovem a interação e a socialização de saberes, o compartilhamento de responsabilidades e o desenvolvimento de novas aprendizagens, reforçando a relevância das práticas do setor.

### 6.5.2 Concepções de aprendizagem

Aprendizagem e Ensino Médio Integrado são conceitos amplos, complexos, e envolvem diferentes concepções de educação, de sociedade e indivíduo. Nessa perspectiva, são fundamentais para entendermos as práticas desenvolvidas pelos profissionais que trabalham com a educação e, em especial, no âmbito de nosso local de pesquisa, o Setor de Assessoria Pedagógica.

Inicialmente, apresentamos no quadro abaixo as narrativas referentes às concepções de aprendizagem e a construção das unidades de significado:

**Quadro 6 – Concepções sobre aprendizagem**

Narrativas sobre aprendizagem	Unidades de significado
<p>Então, aprendizagem é um processo, e ela depende de vários fatores, que não só o momento que o aluno está em sala de aula. (E3)</p> <p>[...] aprendizagem como algo contínuo, um processo que exige esforço, que exige querer, e que é mediado e orientado pelo professor em sala de aula. Mas eu vejo sempre o aluno como uma peça ativa no processo. (E4)</p> <p>Então, eu vejo que aprendizagem é isso. Também resgatar a questão do professor. Depois que o professor passou a ser facilitador... Mas ele tem facilitado que acesso à informação? Temos uma série de dificuldade de transformar isso em aprendizado. [...] Então aprendizagem é criar referências, e tu minimamente saber, mas se tu não lembra de tudo, tu pensa um pouco, “não, mas para aí um pouquinho, eu vi isso, e começa a verificar... não, aqui tá, ah lembrei”. Tá, então tu aprendeu. Não vai saber tudo, mas tu criou ligações, então tu aprendeu. Não tá na ponta da língua, mas tu aprendeu, diferente de ter acesso a informações. (E5)</p> <p>[...] quando eu encontro sentido e consigo usar no dia a dia, aí eu penso que aconteceu uma aprendizagem. (E9)</p> <p>Então eu tenho para mim que é isso sabe, em sala de aula, tu tem que fazer uma aula dialogada. [...] Ninguém aprende só ouvindo o professor falar. [...]tem algumas coisas que podem ser mais automáticas [...]. Mas tem outras coisas que não precisam ser automáticas, elas podem ser pensadas conforme a experiência do sujeito [...]. (E10)</p> <p>[...] não é uma nota que define a aprendizagem, é um processo, é algo constante, é uma construção. E o ensino integrado já supõe isso, o aluno aprender a teoria na sala de aula, depois ir lá fora, pegar o tijolo, fazer a massa, construir, mostrar que aprendeu. São discussões, diálogos, é um processo aberto, não é algo assim fechado. [...]. (E14)</p> <p>Aprendizagem, antes de mais nada é uma relação afetiva. [...] porque eu só tenho interesse, por algo que eu tenho uma conexão. Muitas coisas a gente precisa aprender porque tá na matriz curricular, faz parte, mas isso se reflete então na relação que eu tenho com os professores. [...] E aprendizagem é</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de aprendizagem como um processo contínuo, dialógico, mediado e orientado pelo professor (E3, E4, E10);</li> <li>- Estudante é parte ativa no processo (E4);</li> <li>- Aprendizagem diferente de acesso à informação (E5);</li> <li>- Aprendizagem é criar referências, relações entre conteúdos e com o seu contexto, sua experiência, ter sentido (E5, E9, E10, E15);</li> <li>- Aprendizagem como processo constante, construção de conhecimento, relação entre teoria e prática (E14);</li> <li>- Aprendizagem decorrente de uma</li> </ul>

<p>um vínculo de afeto. [...] E aí entra Paulo Freire. Aquilo faz parte do meu mundo, é do meu interesse, a minha leitura de mundo tem uma relação com isso já.[...] Eu vejo a aprendizagem assim, e acho que a gente tá bastante carente de priorizar esses vínculos. E um dos reflexos é não ocorrer essa aprendizagem. (E15)</p> <p>Mas a aprendizagem é um processo lento, não é fácil, tem que se considerar vários estilos de aprendizagem. Por isso que a gente insiste que a metodologia não pode ser única. Tem que ser variada. (E16)</p>	<p>relação de afeto, com quem ensina ou com o que é ensinado. Aprendizagem é um vínculo de afeto (E15).</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Observa-se que o entendimento de aprendizagem é expresso de maneiras distintas pelos entrevistados. No entanto, alguns pontos em comum emergem das respostas, evidenciando a riqueza desse processo e sua relação com os autores que fundamentam esta pesquisa.

Para alguns participantes, a aprendizagem é vista como um processo contínuo, dialógico e mediado, no qual o professor desempenha um papel fundamental como mediador e orientador (E3; E4; E10). Essa perspectiva destaca a ideia de que aprender não se limita a um momento específico, mas ocorre ao longo da vida, por meio da interação entre indivíduos e o conhecimento. Oliveira (2010, p.40), ao discorrer sobre o pensamento de Vygotsky, explica que o desenvolvimento psicológico humano é um processo social e cultural. Com isso, aprendemos a pensar e agir através das nossas interações com os outros e através da mediação da cultura. A linguagem, nesse processo, desempenha um papel crucial, permitindo a comunicação e a construção de significados compartilhados.

De acordo com Moreira (2021), na ótica de Vygotsky, para que ocorra ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, faz-se imprescindível a interação social e o intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, “Interação e intercâmbio implicam, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devam falar e tenham oportunidade de falar” (Moreira, 2021, p.121). Esse entendimento é possível de ser observado, quanto E10 diz que “[...] em sala de aula, tu tem que fazer uma aula dialogada. [...] Ninguém aprende só ouvindo o professor falar”. Esse posicionamento expressa a importância de que a sala de aula seja um espaço de múltiplas interações.

Outro aspecto relevante é a diferenciação entre aprendizagem e o simples acesso à informação (E5). Essa compreensão remete ao entendimento de que aprender não é apenas receber conteúdos, mas sim compreendê-los, processá-los e utilizá-los em seu dia a dia. Além disso, as entrevistas enfatizam que a

aprendizagem ocorre quando se estabelecem referências e relações entre os conteúdos estudados e a experiência pessoal de cada indivíduo (E5; E9; E10; E15). Essa visão reforça a importância do contexto na assimilação do conhecimento, pois o aprendizado ganha sentido quando estabelece relações com as vivências e realidades concretas dos estudantes.

A construção do conhecimento, conforme evidenciado nas narrativas dos participantes (E14), é um processo contínuo que se concretiza na relação intrínseca entre teoria e prática. Ou seja, o aprendizado efetivo transcende a mera assimilação teórica, demandando aplicação e experimentação para consolidar e expandir o saber. Essa perspectiva encontra referência na visão de Ramos (2016, p. 67), que, em sua abordagem histórico-crítica, destaca que a apreensão do mundo pelos indivíduos abrange tanto o conhecimento das propriedades do mundo real – físico e social – quanto a compreensão dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo. Sobre esse ponto, no PDI do IFFar (2019-2026, p. 50), está expresso que:

No ensino médio integrado, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular.

Por fim, em uma das entrevistas destaca-se a dimensão afetiva da aprendizagem, onde afirma-se que ela resulta de uma relação de afeto, seja com quem ensina, seja com o próprio conteúdo aprendido (E15). Esse entendimento ressalta a importância do vínculo emocional no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando que o envolvimento e o interesse são fundamentais para a aquisição do conhecimento.

Em síntese, depreende-se das entrevistas a compreensão de aprendizagem como um processo contínuo que vai além do simples acesso à informação e que se opõe à ideia de transmissão de conhecimento, envolvendo interação, construção de sentido, aplicação prática e conexão afetiva, no qual o indivíduo desenvolve o entendimento do mundo a partir da interação com os outros e com a cultura, constituindo-se em elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Essa visão encontra respaldo na perspectiva de Vygotsky, que enfatiza o papel fundamental da interação social na construção do conhecimento e da mediação, que

é o papel de um adulto ou colega mais experiente, em auxiliar a superar desafios e internalizar novos conceitos.

Como destaca Moreira (2021, p. 113), "[...] para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados já compartilhados socialmente, ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra, ou já construídos social, histórica e culturalmente". Nesse sentido, a interação social se configura como um espaço privilegiado para a apropriação de significados, permitindo que o indivíduo compreenda e compartilhe os conhecimentos construídos coletivamente.

### 6.5.3 Concepções de Ensino Médio Integrado

Na sequência, buscamos também os sentidos do Ensino Médio Integrado, que é o nível e modalidade delimitada da pesquisa. Para este tema, apresentamos algumas narrativas e as unidades de significados que emergiram do processo de leitura e releitura:

**Quadro 7 – Concepções sobre Ensino Médio Integrado**

Narrativas sobre Ensino Médio Integrado	Unidades de significado
<p>[...] é o que falamos para os alunos, a gente não quer que vocês sejam técnicos apenas. Vocês precisam ser pessoas que entendem seu papel na sociedade, que entendem seus direitos e seus deveres enquanto cidadãos. Vocês estão aqui no processo de construção para que, lá no mundo do trabalho, não sejam pessoas preconceituosas, pessoas que não saibam trabalhar em equipe. [...] Todos são responsáveis por essa formação integral. (E4)</p> <p>Então a formação integrada é isso: onde que cada disciplina tá colaborando com uma outra. [...] Nós trabalhamos na formação profissional, ponto. Ah, porque o sistema capitalista selvagem, excludente, não sei... Não, isso é outra discussão. Formação profissional, simples assim! As outras coisas são outras coisas, não vamos salvar o mundo, nós temos que nos preocupar com essa formação integral e formação profissional. (E5)</p> <p>[...] eu vejo que esse currículo integrado, ele é importante quando o aluno entende a coisa contextualizada, na prática. Então a gente tem ali as áreas de integração nas próprias ementas, então por exemplo a professora de português tá dando aula para o curso de manutenção e suporte em informática, ele vai direcionar os exemplos, vai fazer trabalhos em conjunto na PPI,[...]. E eu vejo que isso dá muita diferença na aprendizagem. (E7)</p> <p>[...] no ensino integrado a gente consegue olhar ele como um todo. Bom, esse estudante ele está com um problema financeiro, a gente vai ver o que a gente consegue organizar de auxílios e tal, é uma questão psicológica, é uma questão mais de organização, é uma questão de aprendizagem propriamente dita,[...], que tudo acaba interferindo na vida do estudante [...]. (E9)</p> <p>[...] eu percebo que a gente perdeu um pouco o significado do integrado. Então para muitas pessoas o integrado é integral, é estar todo dia na instituição. [...] Integrado para mim é conseguir, no currículo que tem disciplinas básicas, técnicas e</p>	<p>- Ensino médio integrado como sinônimo de formação integral, formação para cidadania, para o mundo do trabalho, atenta a situações do mundo (E4, E10, E12, E16);</p> <p>- A formação integral como responsabilidade de todos. (E4);</p> <p>- Formação integrada: integração das disciplinas. (E5, E7);</p> <p>- EMI: foco na formação profissional. (E5);</p> <p>- Formação contextualizada, relação com a prática, que impacta positivamente na aprendizagem. (E7, E13);</p> <p>- EMI: estudante é visto como um todo. (E9);</p>

<p>politécnicas,[...] que a gente consiga fazer com que isso se converse, no objetivo final da formação do estudante x, pro cargo tal. [...] com o objetivo de formar uma criaturinha técnica em informática atenta a situações do mundo. (E10)</p> <p>A formação integrada é a que dá condições para que o aluno possa, ao se formar no ensino médio, optar entre avançar nos estudos ou ingressar no mercado de trabalho. (E11)</p> <p>Quando acontece esse ensino, pesquisa e extensão, dentro dos princípios de cidadania, de sustentabilidade, isso daí é o ensino médio integrado em termos de didática. Tem toda a concepção de visão de mundo, tudo [...]. Então se a gente trabalhar o princípio educativo do trabalho que é todas as dimensões de sociedade, todas as dimensões para qual a gente educa, e a sua inserção no mundo do trabalho, e o princípio educativo da pesquisa,[...] aí é ensino médio integrado.[...] Então a gente tem que ter uma forte base geral, para que ele tenha o conhecimento e depois ele escolha o que ele quiser, [...]E eu acho que é isso o ensino médio integrado. E essas relações [...]. (E12)</p> <p>A formação contextualizada, você vai trazer o conteúdo para sala, vai contextualizar, que relação faz isso, o que muda na tua vida se tu souber isso, ou onde é que tu vai aplicar... Essas relações também ajudam a fazer a questão do currículo integrado. (E13)</p> <p>Por isso que nós somos uma instituição com o ensino de qualidade, diferenciada, porque nós prezamos por uma educação voltada para vários aspectos, o ser humano como um todo, como um cidadão crítico, consciente, atuando também, não só pensando no mercado de trabalho, mas também. (E14)</p> <p>Eu penso assim, na prática nós deveríamos partir de um planejamento integrado. [...] São conhecimentos que se cruzam e eles não precisam ir juntos do início ao final do ano letivo. [...] a Geografia ela pode conversar com a Sociologia num determinado momento, ela vai conversar com a Biologia, em outro momento, ela vai conversar com outras áreas, [...]. Isso é dinâmico. E o currículo integrado, ele é tratado de maneira estática e compartimentada ainda, num modelo cartesiano. Então, ele não é integrado, porque esse movimento era para ser feito o ano inteiro. E tá lá bonitinho nos documentos da instituição, mas na prática não funciona [...]. (E15)</p> <p>Foi com muito tempo, muita leitura, ouvindo pessoas de outros lugares que trabalhavam há mais tempo, que eu entendi que a formação integral é para além do ensino das disciplinas que constam no currículo, é uma formação que visa formar o cidadão, [...] por isso que nós temos uma instituição que tem núcleos inclusivos, que tem vários setores que atuam e dão esse atendimento para o estudante de forma integral. (E16)</p>	<p>- Perda do significado do integrado para uma visão de integral (dia todo na instituição). (E10);</p> <p>- EMI: formação para continuidade dos estudos ou mercado de trabalho (E11);</p> <p>- EMI: Quando acontece esse ensino, pesquisa e extensão, dentro dos princípios de cidadania, de sustentabilidade (E12);</p> <p>- Formação voltada para vários aspectos, o ser humano como um todo, como um cidadão crítico, consciente. (E14);</p> <p>- Necessário planejamento integrado. (E15);</p> <p>- E o currículo integrado, ele é tratado de maneira estática e compartimentada ainda, num modelo cartesiano. Então, ele não é integrado. (E15).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Das narrativas, portanto, emergem os significados de Ensino Médio Integrado (EMI), definido como uma proposta de formação integrada que busca superar a mera transmissão de conteúdos, almejando uma formação que alie a preparação para profissões técnicas com uma formação geral ampla, contextualizada, voltada para os vários aspectos da vida, o ser humano como um todo, como um cidadão crítico, consciente (E9; E14; E15). Nessa abordagem humanizadora há o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, considerando suas necessidades e potencialidades. Além disso, uma formação integrada exige um olhar ampliado sobre os estudantes, compreendendo-os como sujeitos sociais em formação e não apenas como futuros profissionais. Isso significa considerar suas necessidades individuais e coletivas, seus desafios econômicos,

emocionais e acadêmicos, garantindo apoio para que possam concluir sua formação com qualidade e perspectivas de futuro (E9). Esse olhar ampliado exige o compromisso de toda a comunidade escolar, já que a formação integral não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas de todos os agentes envolvidos (E4).

As narrativas convergem para o que Pacheco (2011, p.15) afirma em relação à proposta dos Institutos Federais: “[...] uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”.

A concepção do EMI como sinônimo de formação integral, cidadania e preparação para o mundo do trabalho é um ponto central, ressaltado pelos entrevistados (E4; E10; E12; E16). Essa visão holística pressupõe uma educação que abarque todas as dimensões do ser humano, preparando-o para os desafios da vida em sociedade, ou seja, uma visão de formação humana em sua totalidade, integrando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2010). E que é complementada por uma formação contextualizada e relacionada à prática, o que impacta positivamente na aprendizagem (E7; E13). Isso implica, ainda segundo Ramos (2010, p. 48), em “[...] retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos”.

A formação integral, nesse contexto, é vista como uma responsabilidade coletiva (E4), exigindo o engajamento de toda a comunidade escolar, e em especial, de todos os setores e servidores que trabalham nos *campi* do IFFar.

A compreensão de EMI como a integração entre ensino, pesquisa e extensão, pautada nos princípios de cidadania e sustentabilidade (E12), é outro aspecto relevante, trazido pelos profissionais do SAP. Essa concepção, unida ao princípio educativo do trabalho e ao princípio educativo da pesquisa, mencionado por E12, evidencia um compromisso com as bases conceituais que fundamentam a proposta dos Institutos Federais. Nesse sentido, cabe resgatar os ensinamentos de Frigotto (2001, p.74), sobre o trabalho como princípio educativo ou o princípio educativo do trabalho, que segundo o autor:

[...] deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas

necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos.

Para Ramos (2012, p.109), o trabalho como princípio educativo, no currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico, tem o sentido “[...] de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. E, Ciavatta (2014b, p. 198) o define com o sentido de “[...] superar a dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

Outras três concepções de EMI, de formação integrada, que é possível observar nas narrativas, diz respeito à ideia de integração das disciplinas (E5; E7), à visão de EMI como preparação para a continuidade dos estudos ou para o mercado de trabalho (E11) e a sua finalidade voltada para a formação profissional, como preparação para o exercício de profissões técnicas. Esses entendimentos, sem dúvida, exigem uma formação abrangente, que prepare o estudante tanto para o ensino superior quanto para o mundo do trabalho, porém, não necessariamente dentro de uma perspectiva emancipatória e omnilateral trazida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Na primeira abordagem, a formação integrada está relacionada às relações e conexões entre os conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares, remetendo a uma visão de ensino interdisciplinar, e à busca da superação da fragmentação do conhecimento por meio dele. Nas outras duas, encontram-se elementos que remetem à marca da dualidade histórica que esteve presente ao longo da oferta da Educação Profissional e Tecnológica de nosso país, com a presença do objetivo de atender ao mercado e a visão da formação profissional sem o necessário vínculo com a “[...] prática social por meio das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2010, p.43). Nesse aspecto, observa-se a análise trazida por Frigotto (2021), de que o ensino médio é palco de intensos debates, dada a sua importância na transição para a vida adulta e na preparação para a cidadania e o mundo do trabalho. A questão central, segundo ele, reside em definir se a formação oferecida aos jovens visa prepará-los de forma integral para a sociedade, capacitando-os a pensar criticamente, ou se a educação se submete aos interesses de exploração do

trabalho, moldando os estudantes exclusivamente para o mercado de trabalho. O autor destaca que essas problemáticas exigem atenção e reflexão por parte de todos. Ciavatta (2014a, p.51) também faz um alerta, no sentido que:

[...] à medida que a escola se prepara para atender às exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva e etc., tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios.

As falas dos participantes demonstram que o Ensino Médio Integrado, apesar de seus ideais, enfrenta desafios significativos na prática. A visão de integração, por vezes, se reduz a uma mera questão de tempo de permanência na instituição (E10), em vez de promover uma articulação efetiva entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, de forma contextualizada. Além disso, a formação integral do estudante, como cidadão crítico e consciente (E14), nem sempre se concretiza. A fragmentação do currículo, a persistência de um modelo cartesiano e a falta de um planejamento integrado (E15) são apontados como obstáculos para a efetivação dos princípios que norteiam a criação dos Institutos Federais, como a relação com o mundo do trabalho e a pesquisa.

Ciavatta (2014a, p.62) ao abordar a questão do ensino integrado, destaca que, um ponto fundamental para que ocorra a integração, são os gestores. E aí, estendemos esse entendimento para todas as esferas e instâncias de poder. Segundo ela, “Se os gestores não fazem reuniões, não têm orientações e diretrizes quanto à integração, se não há integração de pessoas não é possível fazer qualquer integração no ensino”.

O Ensino Médio Integrado, é uma “proposta político-pedagógica” (Pacheco, 2011, p.14) complexa e desafiadora, que exige um compromisso coletivo e um planejamento cuidadoso. A implementação desse ideal revela uma complexidade que oscila entre a teoria e a prática, como evidenciado por E15, onde destaca a existência de uma teoria bem fundamentada e expressa de forma clara nos documentos institucionais, mas com limitações de sua efetividade na prática de trabalho. Portanto, a superação dos desafios e a concretização dos ideais do EMI dependem de um esforço contínuo de reflexão, diálogo e ação por parte de todos os envolvidos.

### 6.5.4 As percepções dos profissionais sobre suas práticas

Esta categoria emerge a partir da percepção dos profissionais do SAP sobre o seu trabalho, suas atribuições institucionalizadas e suas práticas reais no contexto dos *campi* do IFFar, que aparecem nas entrevistas. O texto percorre as diferentes visões destes profissionais sobre o papel do Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), suas práticas, desafios e potencialidades.

No Quadro 8, encontram-se as narrativas e as unidades de significado que, agrupadas, deram origem à categoria acima indicada.

**Quadro 8 – Percepções dos profissionais sobre suas práticas**

Narrativas	Unidades de significado
<p>Eu entendo que nós somos um setor que trabalha com o pedagógico. [...]. Que deveria fazer esses processos acontecerem! O nosso papel ali é fundamental. É o que ainda não se conseguiu chegar.[...] Que seria essa assessoria mesmo, visando a questão metodológica, visando essa aprendizagem do aluno. [...] E tem que ir além do burocrático. Agora, o que nem sempre na prática a gente consegue fazer. (E3)</p> <p>[...] eu acho que o Setor da Assessoria Pedagógica, ele tem um papel colaborativo com a Coordenação de curso, com a gestão do ensino, CGE e Direção. (E4)</p> <p>Mas eu penso que também esse olhar para o setor, ele vai muito de gestão também. O quanto a gestão entende esse processo do SAP, e apoia. Ou quanto, talvez, entenda como burocrático. [...] Então, eu vejo que isso também é fundamental: esse apoio que a gestão do <i>campus</i> dá ao setor pedagógico. (E3)</p> <p>[...] a formação com os docentes, a gente falha um pouco, por vários motivos. Ou é porque não tem uma preocupação da gestão mesmo, que isso seja feito, ou porque a gente tem resistência dos professores [...]. No fim, até a gente acaba não fazendo para não se incomodar, o que é muito feio e muito triste dizer. [...] Eles sentem isso como um processo de fiscalização sabe, e não de auxílio e não de melhoria, de qualificar o trabalho.(E10)</p> <p>Temos um setor que tem que ser encarado como acolhimento das demandas tanto dos discentes como dos docentes. A gente colabora muito para permanência e êxito dos alunos. Tendo o papel fundamental de acompanhar as aprendizagens e de propor mudanças [...]. (E4)</p> <p>[...] a gente deve se deter nessas questões metodológicas, nessas questões de avaliação, nessas questões de mediação entre aluno e professor, nessa questão da organização, de ouvir, de criar um espaço de escuta com os docentes sobre a turma, com os alunos. É essa a natureza da nossa atividade enquanto Setor da Assessoria Pedagógica. [...] E lógico, que nessa questão dos PPCs também, a gente é fundamental. (E4)</p> <p>E o nosso papel seria isso: buscar referências, entender o perfil de uma turma, conversar com o professor, identificar essas questões. (E5)</p> <p>[...] a gente está sempre nesse movimento de estudar, de participar de pesquisa, enfim, sempre tendo projetos. (E8)</p> <p>O setor nosso não trabalha sozinho! [...] Já foi mais intenso, mas a gente continua trabalhando em rede com os outros setores: assistência</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Setor que trabalha com o pedagógico e que deveria fazer esses processos acontecerem. (E3, E4, E12, E16);</li> <li>- Papel fundamental, setor de referência.(E3, E4, E8, E14);</li> <li>- Atividades burocráticas: necessárias, mas não podem limitar ações práticas, de estudo, e junto aos estudantes, docentes e famílias. (E3, E12, E14, E16);</li> <li>- Importância do apoio e respaldo da gestão. (E3, E6, E10, E15);</li> <li>- Setor de acolhimento, de escuta. (E4, E5, E8, E9);</li> <li>- Papel colaborativo com a gestão, coordenadores, docentes, com os demais setores, com a instituição. (E4, E6, E8, E9, E12, E13);</li> <li>- Natureza das atividades do SAP: acompanhar as aprendizagens, fazer intervenções e de propor mudanças (metodológicas, na avaliação), realizando a mediação e acompanhamento de todo processo</li> </ul>

<p>estudantil, saúde, os núcleos, o NAPNE, os núcleos da inclusão, os outros núcleos. (E8)</p> <p>Então, é um setor muito acolhedor sempre, tanto aos alunos, e também aos docentes, aos outros servidores [...]. É um setor de referência, é o coração da instituição. (E8)</p> <p>[...] a gente aos pouquinhos foi entrando nos cursos, nos aproximando das coordenações, para pensar nas ações, estratégias com os estudantes. Começamos a fazer levantamento de evasão, de reprovação, e pensar em cada curso, como é que a gente vai trabalhar isso. (E6)</p> <p>Então quem tá ou deixa de estar (<i>quanto à gestão</i>), a gente vai cobrar que nos defenda, que a porta esteja aberta para a gente fazer reunião, que a gente consiga ter um diálogo interessante. (E6)</p> <p>O nosso trabalho está muito ligado também a Direção de Ensino e Coordenação Geral de Ensino. A gente faz esse planejamento muito junto com eles, que começa desde o acolhimento dos estudantes.(E9)</p> <p>[...] no dia a dia, o que surgir de questões de estudantes, seja atendimento domiciliar, atestado médico, problemas de aprendizagem, a gente acaba se envolvendo com tudo, inclusive o planejamento, execução e o pós-conselho de classe. [...] O papel de fazer a mediação também, muitas vezes entre a família, muitas vezes com os professores, papel de orientação, de organização também, ajudar eles a se organizar. É bem amplo assim. [...] o setor tem uma contribuição ótima no sentido de que a gente acompanha todo o processo. (E9)</p> <p>[...] o cargo mesmo de pedagoga, aqui no <i>campus</i> [...], ele é alocado no SAP também. Então é as meninas que são as pedagogas, que acabam fazendo esse trabalho que deveria estar mais ligado à assistência estudantil [...]. (E10)</p> <p>E o SAP tem questões burocráticas que são essenciais para organização didático-pedagógica. A gente precisa saber legislação, a gente precisa saber o que precisa guardar, a gente precisa saber como organizar. Então isso é do SAP! [...] o tema principal nosso é zelar para que ocorra tudo que está previsto no planejamento da instituição. Zelar, não significa que a gente tem que fazer. (E12)</p> <p>Cada dia no SAP é uma surpresa, [...]. Mas a gente tem essa demanda de ficar assessorando as coordenações, os professores, [...] todas as outras atividades que tem a ver com as questões mais burocráticas, a questão dos Projetos Pedagógico. (E13)</p> <p>A gente participa de quase todas as reuniões, [...]. Então, a gente tem uma visão geral do <i>campus</i>. [...] E o SAP, no nosso entendimento também existe para isso, para dar suporte à gestão que vier e que for. (E12)</p> <p>[...] nesse momento, as atividades são mais burocráticas, mais administrativas, e essa sempre é uma briga nossa. [...] e a gente gostaria de aprimorar, de ler legislação, procurar ler livro sobre educação, acompanhar muitas discussões, e às vezes falta um pouco de tempo. E sempre a gente acaba resolvendo situações imediatas [...] mas a gente gostaria de focar mais no pedagógico. (E14)</p> <p>Nós acompanhamos toda a trajetória de forma indireta e também toda parte de legislação. [...] A gente faz cumprir a legislação. Então esse é um papel fundamental. A gente consegue acompanhar os alunos e aos professores baseado na legislação vigente. Para isso nós temos que buscar conhecimento e toda a interação que precisa para dar conta disso. (E14)</p> <p>Sabemos o que tem que fazer, não é uma crise de identidade particular nossa. Mas a gente não vê respaldo, não vê segurança. E o nosso setor precisa ter respaldo. A gente não vê as coisas sozinho, nosso trabalho</p>	<p>educacional. (E3, E4, E5, E6, E16);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de mediação, de orientação, de organização, de mobilizador das práticas preconizadas nos PPCs. (E4, E9, E13, E16);</li> <li>- Importância do trabalho em rede: assistência estudantil, saúde, os núcleos, o NAPNE, os núcleos da inclusão, os outros núcleos. (E8, E14);</li> <li>- Setor atuante em projetos, em pesquisas. (E8);</li> <li>- Importância de momentos de estudo, formação continuada e troca de experiências. (E3, E5, E8, E12, E14);</li> <li>- Atendimento à estudantes como papel do pedagogo e/ou da CAE. (E10);</li> <li>- Zelar para que ocorra tudo que está previsto no planejamento da instituição.(E12, E14);</li> <li>- Muitas demandas e pouco tempo para se dedicar a cada uma delas, especialmente às ações pedagógicas. (E2, E3, E12) ;</li> <li>- A falta de tempo é agravada pela falta de servidores e pela necessidade de realizar tarefas que não seriam de sua responsabilidade. (E12, E14);</li> <li>- Há uma sensação de que as atribuições do SAP não estão bem definidas, levando à realização de tarefas que não correspondem ao setor. (E2, E4, E12, E14) ;</li> <li>- Importância do conhecimento das atribuições para organizar o trabalho. (E14, E16);</li> <li>- Dificuldades com o</li> </ul>
---	---

<p>depende do trabalho dos docentes, depende da visão da gestão. (E15)</p> <p>Dentro das nossas atribuições existem as de caráter administrativo.[...] na construção de um PPC, na revisão de um PPC [...] E eu acredito que são necessárias. (E16)</p> <p>Eu vejo assim: é a Assessoria Pedagógica, tem que assessorar, [...] tentar encontrar meios que favoreçam o melhor ambiente de aprendizagem. [...] Então o nosso papel é mediar, é sugerir ações e, no que nos cabe, fazer essas ações que qualifiquem os processos na aprendizagem. (E16)</p> <p>Mas a gente não consegue abraçar tudo. E quando a gente foca mais nos docentes, obviamente, a gente deixa os alunos de lado[...]. Não dá conta de tanta demanda. E isso é uma fragilidade do nosso setor que não tá bem delimitado. (E2)</p> <p>[...] só que a gente é absorvida pelas atividades diárias, porque tem pouco servidor. E esse trabalho que a gente faz muitas vezes seria dos assistentes de alunos. [...] E a gente falha nesse sentido, no tempo de estudo da gente, no tempo de preparação de formação de professores, de organização das reuniões,[...]. E as formações que seria nossa função também, foram ficando em segundo plano [...].(E12)</p> <p>Aquelas 34 atribuições do setor, 34 demandas que estão ali como atividade do setor, eu penso que a gente precisaria rever. Porque tem muita coisa ali que não nos cabe, que eu entendo que não nos cabe. (E4)</p> <p>Nós temos as nossas atribuições, [...]. Mas poderia ser mais claro, mais objetivo, algumas coisas são bem genéricas, mas muito importante para estabelecer de fato qual é o nosso papel dentro do SAP. (E14)</p> <p>Eu acho que cada SAP tem que ter a sua caminhada, dentro da realidade do seu <i>campus</i>. Ter algumas linhas gerais, claro, dentro da instituição, [...]. A gente tá construindo uma caminhada bonita dentro das nossas características. [...] mas não pode ser enquadrado em todas, porque as características são diferentes, número de servidores diferentes, forma de organização diferente, e é isso que é o saudável.(E12)</p> <p>[...] o nosso sistema acadêmico ele não fornece dados de rendimento, relatórios de rendimento. Por exemplo, para eu saber de uma turma, quantos alunos estão com três disciplinas abaixo da média, tem que abrir boletim por boletim para verificar! (E4)</p> <p>Eu penso que seria importante mais momentos de formação, porque nos momentos em que a gente se encontra, é importante ouvir, trocar as experiências. Muitas vezes aquilo que tu passa lá no <i>campus</i>, o colega também tá passando. (E3)</p> <p>[...] a questão do desafio acho que é a adesão nas formações. [...] tanto TAEs quanto docentes. (E9)</p> <p>[...] mas eu acho que os fatores que mais prejudicam são as resistências. E a avaliação que às vezes as pessoas não fazem, uma autoavaliação do seu trabalho. (E4)</p> <p>Então assim, existe cada vez mais forte essa disputa de espaço entre TAEs e docentes. Então não há uma parceria, não há esse sentimento de unidade, não é um trabalho em equipe. (E15)</p> <p>Eu acho que o principal desafio nosso é conseguir um espaço permanente de encontro com os professores. [...] que fizesse essa atividade de ir pensando a prática, o dia a dia, e junto com isso ir teorizando e buscando alternativas. (E12)</p> <p>E com o trabalho com os docentes, o que é mais desafiador ainda é a resistência de alguns profissionais em repensar sua metodologia, sua prática. (E16)</p>	<p>sistema acadêmico atual e sobrecarga de trabalho manual, que impactam o acompanhamento pedagógico. (E4);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafio da adesão às formações (TAEs e docentes). (E9, E10);</li> <li>- Resistência à mudança: parte dos docentes demonstram resistência a novas metodologias, reuniões pedagógicas e autoavaliação, que dificulta a implementação de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. (E4, E15, E16);</li> <li>- Dificuldades na relação entre docentes e Assessoria Pedagógica. (E10, E15);</li> <li>- Assessoria Pedagógica é vista como fiscalizadora, e não como auxiliadora no processo de qualificação do trabalho. (E10);</li> <li>- A importância da autoavaliação e da reflexão sobre a prática.(E4, E12, E15);</li> <li>- A influência da forma de organização das universidades. (E15);</li> <li>- É reconhecida a necessidade de cada SAP se organizar conforme a realidade do seu <i>campus</i>, considerando suas características e necessidades específicas. (E12);</li> <li>- Necessidade de maior apoio da gestão do ensino para organização e delimitação de questões pedagógicas. (E10, E15);</li> <li>- Sentimento de</li> </ul>
--	---

<p>E eu não sei se a gente já tá meio que desistindo, e cansada de bater contra a parede o tempo inteiro, que a gente vai perdendo forças ao longo do caminho. Porque no discurso tem: “Ah, nós respaldamos vocês! Não, contem conosco! Nós damos aqui o suporte!” Só que às vezes, até uma simples convocação não é respeitada, ela é entendida como um convite. “Ah, é as gurias do SAP que vão falar, né! O que elas têm para nos dizer de novo?” (E15)</p> <p>Tem que resolver muitas questões, acho que temos que reafirmar o que a gente quer enquanto instituição, qualificar sempre os cursos técnicos integrados, antes de partir para outras modalidades. [...] posso até estar equivocada, mas eu vejo com uma preocupação muito grande essa nossa incerteza de qual é a nossa principal função enquanto instituição. (E16)</p> <p>Eu não vejo ofensa da gente sentar e repensar o trabalho, porque obviamente alguma coisa que nós estamos fazendo não está dando certo. A começar pelo fato desses cursos não serem integrados na prática, na sala de aula, porque não há um planejamento integrado. Como é que um currículo vai se integrar, se o professor da Geografia tá lá numa sala, o professor de Solos está lá na outra! Eles não se conversam. E quando se reúnem, se reúnem por áreas. Como é que um curso integrado vai fazer reunião por área! E isso é uma cultura que eles trazem das Universidades, aquilo departamentalizado, e querem transformar os nossos <i>campi</i> em miniuniversidades. (E15)</p>	<p>frustração, desistência e cansaço devido à falta de apoio e reconhecimento. (E10, E12, E15);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de que o discurso de apoio não se traduz em ações concretas. (E15);</li> <li>- Necessidade e importância do trabalho colaborativo, integrado e em rede para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (E4, E8, E16);</li> <li>- A necessidade de reafirmar a missão e os objetivos da instituição, priorizando a qualificação dos cursos técnicos integrados. (E16).</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao integrar as diferentes narrativas dos participantes, revela-se, em um primeiro momento, uma visão bastante ampla do papel do SAP e uma complexidade de atividades desenvolvidas pelo setor, que vão desde o acompanhamento pedagógico de alunos e professores até a execução de tarefas administrativas e burocráticas.

Para esses profissionais, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) apresenta uma relevância fundamental na instituição, sendo definido por E8 como “setor de referência” e “coração da instituição”. Definem como um setor que deve trabalhar com o pedagógico (E3), com foco no desenvolvimento da educação e na implementação dos processos educacionais, colaborando e zelando pelo cumprimento das diretrizes institucionais e garantindo que todas as ações previstas no planejamento da instituição sejam devidamente executadas (E12). O setor também é citado como “Mobilizador das práticas preconizadas nos PPCs” (E4). Nesse sentido, destacam a importância da realização de momentos de estudo, de leituras sobre educação e legislações pertinentes, garantindo uma formação contínua dos profissionais (E8; E12). No entanto, esses momentos são apontados pelas narrativas como difíceis de acontecer.

Destacam, também, que a atuação do SAP ocorre de maneira colaborativa, estabelecendo parcerias com a gestão, coordenadores de cursos, docentes e outros setores da instituição, o que fortalece a integração das ações educacionais e o atendimento das demandas discentes (E4; E6; E7; E8; E9; E12; E13; E16). Essa característica é reforçada por E12, que coloca o SAP como um suporte constante à instituição, quando diz que "o SAP, no nosso entendimento, também existe para isso, para dar suporte à gestão que vier e que for. Então por isso assim, a gestão passa, modifica, e o SAP continua ali". E8 também aborda essa perspectiva colaborativa ao mencionar que "O setor não trabalha sozinho [...] a gente continua trabalhando em rede com os outros setores: assistência estudantil, saúde, os núcleos, o napne, os núcleos de inclusão, os outros núcleos".

No âmbito do Serviço de Assessoria Pedagógica (SAP), observam que a natureza de suas funções envolvem esse acompanhamento das aprendizagens, a realização de intervenções e a proposição de mudanças metodológicas e avaliativas, realizando a mediação e o suporte ao processo educacional (E3; E4; E7; E9; E16). Esse posicionamento pode ser observado na narrativa de E4, ao dizer que "A gente tem um papel fundamental de acompanhar as aprendizagens e de propor mudanças quando a gente percebe que é necessário fazer essas intervenções". Além disso, apontam como papel essencial a mediação, orientação e organização das práticas pedagógicas (E9; E13; E16).

Essa centralidade na aprendizagem e no estudante são constatadas a partir das narrativas dos participantes que identificam o papel do SAP no acolhimento, acompanhamento e no apoio aos discentes e aos professores, buscando garantir a efetividade da aprendizagem. Como dito por E4 e E12:

A gente tem um setor que tem que ser encarado como acolhimento das demandas tanto dos discentes como dos docentes. A gente colabora muito para permanência e êxito dos alunos. A gente tem um papel fundamental de acompanhar as aprendizagens e de propor mudanças quando a gente percebe que é necessário fazer essas intervenções (E4).

Mas a gente sempre trabalha, [...] para que a aprendizagem aconteça, a gente se esforça para isso, na organização, não deixar aluno sem aula, para que o professor esteja presente, as atividades fora da sala que são bem importantes, os eventos que a gente participa bastante, que isso traz o aluno. [...]. As coisas que acontecem fora da sala, traz o pertencimento, e isso influencia na aprendizagem, e a gente participa também (E12).

No entanto, também encontramos a compreensão de que o atendimento aos estudantes pode ser realizado tanto pelos pedagogos quanto por

técnico-administrativos em educação, mas vinculados à CAE, assegurando um suporte adequado às necessidades educacionais. Entendimento trazido por E10, quando menciona que “o cargo mesmo de pedagoga, aqui no campus [...], ele é alocado no SAP também. Então é as meninas que são as pedagogas, no fim, que acabam fazendo esse trabalho que deveria estar mais ligado à assistência estudantil [...]”.

Apesar de sua natureza pedagógica, o SAP frequentemente se vê envolvido em tarefas burocráticas, desviando-se de seu foco principal (E4). Essa dualidade entre o ideal e a prática é expressa por E3, ao dizer que o setor deveria fazer os processos pedagógicos acontecerem, mas prossegue referindo como sendo “[...] o que ainda não se conseguiu chegar! Aquilo que eu acho que seria o ideal”. A narrativa de E5 complementa essa percepção, afirmando que “[...] nós acabamos muito envolvidos em questões mais burocráticas do que práticas”. Essa sobrecarga burocrática é exemplificada por E14: “[...] nesse momento, as atividades são mais burocráticas, mais administrativas, e essa sempre é uma briga nossa”.

Embora as atividades burocráticas sejam necessárias, como apontado por E12, quando diz que “o SAP tem questões burocráticas que são essenciais para organização didático-pedagógica. A gente precisa saber legislação, a gente precisa saber o que precisa guardar, a gente precisa saber como organizar[...]”, elas não deveriam limitar as práticas pedagógicas, estudos e a interação com estudantes, docentes e famílias, como observa-se em outros relatos (E3; E5; E14; E16).

Portanto, o Setor de Assessoria Pedagógica enfrenta alguns desafios que percebe-se como de ordem da gestão do trabalho e da centralidade e atuação do setor. Evidencia-se nas narrativas uma diversidade e sobrecarga de demandas de trabalho, com pouco tempo para se dedicarem às ações pedagógicas, como por exemplo, formação continuada de professores e apoio aos estudantes. Além disso, o quadro incompleto do setor e a necessidade de realizar atividades que não são de sua responsabilidade direta, agravam essa situação (E12). As entrevistas apontam para a necessidade de revisão e melhor definição das suas atribuições previstas na Portaria Eletrônica nº 839/2024, que são caracterizadas como excessivas, pouco claras e incluem algumas tarefas que não correspondem ao setor (E4; E12). Essas questões são apontadas como fatores que dificultam o planejamento e a execução das ações. No entanto, também é reconhecida a necessidade de cada SAP se organizar conforme à realidade do seu *campus*, considerando suas características e

necessidades específicas (E12). E essa flexibilidade e autonomia é vista de forma positiva e fundamental para o bom funcionamento do setor.

A falta de dados e relatórios adequados, fornecidos pelo sistema acadêmico (SIGAA), é mencionado como outro fator dificultador, aumentando a carga de trabalho, pois precisam realizar tarefas manuais, como verificar boletins individualmente e criar planilhas (E4). Essas dificuldades impactam diretamente o acompanhamento pedagógico, comprometendo a identificação precisa das questões que envolvem a aprendizagem e a definição das ações.

Outro desafio enfrentado pela Assessoria Pedagógica reside na formação e acompanhamento docente. A formação oferecida pelo setor é considerada falha, seja pela falta de investimento da gestão, seja pela resistência dos próprios professores, que veem a equipe pedagógica como fiscalizadora e não como parceira no processo de qualificação (E10). Essa relação conflituosa, tem gerado um isolamento de parte dos docentes e TAEs, dificultando a comunicação e o trabalho conjunto. Essa situação, de acordo com as entrevistas, reflete na prática pedagógica, como por exemplo, na dificuldade em repensar as metodologias e direcioná-las às necessidades dos estudantes, e na falta de planejamento integrado e comunicação entre professores de diferentes áreas. Soma-se a isso, a necessidade da realização da autoavaliação (entendida como um momento de reflexão sobre a prática), considerada essencial para a melhoria do trabalho.

Nas narrativas, também é mencionada a influência da cultura universitária, que promove a departamentalização e dificulta a integração curricular, transformando os *campi* em “miniuniversidades”(E15).

Nesse sentido, é relevante o que menciona Ciavatta (2014a, p.62), ao questionar o futuro da formação integrada. Para a autora, a continuidade dessa proposta pode estar “[...] nas mãos dos professores, porque não é um governo que irá fazer os professores se reunirem para discutirem, pois, se os professores não estão integrados entre si, não há integração do ensino”.

A narrativa de E16 traz para a reflexão uma preocupação sobre a necessidade da instituição reafirmar sua identidade, seus valores, princípios basilares e objetivos, buscando clareza e direcionamento: “Tem que resolver muitas questões, acho que nós temos que reafirmar o que a gente quer enquanto instituição, qualificar sempre os cursos técnicos integrados, antes de partir para outras modalidades, vamos assim dizer”. A incerteza sobre a principal função da

instituição sugere uma fase de transição e questionamento sobre seu papel na sociedade, evidenciando a necessidade de definir prioridades e fortalecer sua identidade. A ênfase na qualificação dos cursos técnicos integrados antes de expandir para outras modalidades demonstra um compromisso desses profissionais com a qualidade e a consolidação dos programas existentes.

Também não poderíamos deixar de problematizar a presença de um sentimento de frustração e desistência por parte de alguns profissionais do Setor de Assessoria Pedagógica. O pouco respaldo ao trabalho realizado, a falta de apoio das gestões, e a percepção de que o discurso não se traduz em ações concretas, tem gerado um sentimento de desistência e cansaço.

As entrevistas também trazem à tona potencialidades que têm contribuído para a qualidade do trabalho do SAP. Dentre elas, destaca-se a experiência de alguns *campi* com o desenvolvimento de atividades e trabalho de forma conjunta, integrada e colaborativa, envolvendo a equipe da gestão do ensino (Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino, Coordenadores de cursos); o diálogo e as trocas com docentes; o trabalho em rede, em parceria com a assistência estudantil, a área da saúde, os núcleos de inclusão (como o NAPNE e outros) e demais setores envolvidos, formando uma equipe de apoio e equipe multidisciplinar; o acolhimento dos estudantes desde o início do ano letivo, demonstrando a preocupação com seu bem-estar e sucesso acadêmico; a avaliação permanente e integrada à rotina da instituição, com a participação de todos, indicando uma visão de avaliação como responsabilidade compartilhada. Essas ações são compreendidas como importantes e têm contribuído para a construção de um ambiente educacional mais eficaz, que podem influenciar positivamente na aprendizagem dos estudantes. Ou seja, o trabalho colaborativo e integrado entre os diferentes profissionais e setores da instituição, aliado ao apoio e o respaldo da gestão, são mencionados com essenciais para que o setor desenvolva suas atribuições, garantindo a mediação e acompanhamento contínuo do processo educacional, constituindo-se como fator essencial para o sucesso das ações pedagógicas.

## **6.6 Considerações decorrentes das entrevistas**

Ao nos debruçarmos sobre a análise das narrativas dos profissionais do Setores de Assessoria Pedagógica dos *campi* do IFFar, reconhecemos que nossa

investigação, assim como em qualquer outra pesquisa, está sujeita a limitações. Pois, conforme aponta Minayo (2012), tanto os sujeitos pesquisados quanto os pesquisadores carregam consigo compreensões parciais e inacabadas da realidade, moldadas por suas experiências e perspectivas particulares. A compreensão, nesse sentido, é um processo dinâmico e contínuo, marcado por contradições e conflitos. As relações de poder, as desigualdades sociais e as dinâmicas sociais mais amplas influenciam tanto a forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e o mundo ao seu redor, quanto a maneira como os pesquisadores interpretam os dados coletados. A interpretação, por sua vez, é um ato de criação de significado que se baseia na compreensão prévia, mas que ao mesmo tempo a transforma e amplia (Minayo, 2012, p.623).

Diante desse cenário, é fundamental ressaltar que o presente estudo se propõe a construir compreensões e interpretações provisórias que possam contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da Assessoria Pedagógica, cada um dentro de seu contexto e de suas especificidades. Estimulando um diálogo constante e aprofundado sobre as complexidades e desafios inerentes à atuação desses profissionais, em especial nas questões relacionadas à efetivação das aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio Integrado, contribuindo para a melhoria contínua dos processos educativos no IFFar.

Um aspecto relevante é o tempo de experiência dos participantes da pesquisa, majoritariamente entre 10 e 15 anos. Esse fator sugere uma vivência consolidada no setor e na instituição, favorecendo para uma compreensão aprofundada dos desafios e das potencialidades presentes nos diferentes locais. Essa experiência acumulada é importante e contribui significativamente, tanto para a compreensão do contexto de trabalho como para a qualificação dos processos pedagógicos e administrativos da instituição.

A análise das narrativas, das palavras e expressões mais frequentes, e dos sentimentos envolvidos no exercício profissional dos participantes da pesquisa, revela a presença de uma forte valorização do papel do SAP como um setor fundamental para o sucesso dos estudantes, destacando-se em suas ações a mediação entre a instituição e o estudante, estudante e docente, e com as famílias, construindo essa proximidade e colaborando para que o processo de interação entre sujeitos e destes com o ambiente educativo aconteça de forma positiva. As atividades de acompanhamento e orientação ao trabalho docente e discente, ao

cumprimento das normativas educacionais, ao preparo e análise de instrumentos que possam favorecer o planejamento de estratégias voltadas para a aprendizagem, revelam a preocupação com a proposta pedagógica do IFFar e o zelo com o cumprimento de suas atribuições.

De modo geral, as concepções dos profissionais sobre aprendizagem e Ensino Médio Integrado caminham na mesma direção do que preconiza a base teórica de criação dos IFs e as normativas do IFFar. A presença de algumas contradições reforça o que os próprios profissionais apontam como necessidade imperiosa para a melhoria dos processos: formação continuada, momentos de trocas e socializações, estudos e discussões em torno da proposta pedagógica do IFFar.

A análise das entrevistas revela que o Setor de Assessoria Pedagógica enfrenta diversos desafios, como por exemplo: a falta de definição de prioridades, a burocracia, a falta de foco na aprendizagem e a falta de clareza institucional em relação às suas atribuições. Essas questões são agravadas pelo número reduzido de servidores em alguns *campi* e a pouca interlocução com algumas gestões.

A partir da análise das categorias emergentes, elaboramos algumas sugestões de ações ou estratégias que podem ser pensadas, discutidas e implementadas para o aprimoramento do trabalho do Setor:

- Construção de canais de comunicação entre os Setores de Assessoria Pedagógica dos *campi*, para estudos e planejamento;
- Desenvolvimento de programas permanentes de formação continuada, voltados à Assessoria Pedagógica, com encontros para discussões e socializações;
- Fortalecimento da comunicação entre o SAP e os professores: promover encontros regulares, oficinas ou grupos de trabalho para discutir as demandas de aprendizagem e elaborar estratégias de atendimento;
- Retomada e fortalecimento das bases conceituais dos Institutos Federais e do PDI do IFFar;
- Desenvolvimento de projetos e programas específicos para discentes do ensino médio integrado: oferecer atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o pensamento crítico e a resolução de problemas;

- Ampliação e investimento em materiais didáticos, tecnologia e formação continuada dos profissionais para garantir a qualidade do atendimento;
- Estratégias a nível institucional para fortalecimento do campo de trabalho da Assessoria Pedagógica;
- Elaboração de plano de ação com base nas demandas dos estudantes e professores: definir metas e indicadores para acompanhar o progresso das ações desenvolvidas pelo SAP;
- Revisão coletiva e melhor definição das atribuições do SAP (Portaria Eletrônica nº 839, de 31 de julho de 2024);
- Discussão e estudo sobre a implementação de um quadro mínimo de cargos para composição dos Setores de Assessoria Pedagógica dos *campi*;
- Por parte dos assessores pedagógicos: mobilizar espaços de construção de saberes, que abordem inovação pedagógica e metodologias, e que encorajem os professores às transformações necessárias para trazer os estudantes ao protagonismo da aprendizagem;
- Discussão em cada *campi* referente a constituição de equipes multidisciplinares para atendimento das demandas das turmas em geral e de estudantes de forma individualizada;
- Análise, discussão e construção pelo SAP de referencial teórico alinhado com os princípios norteadores do IFFar, para as ações direcionadas à aprendizagem dos estudantes.

É importante ressaltar que essas sugestões não configuram tentativas de apresentar soluções ou respostas para as diferentes questões encontradas nas entrevistas, são apontamentos para iniciar a discussão, o debate, ou seja, são apenas um ponto de partida. A superação dos desafios enfrentados pelo SAP exigirá um esforço conjunto de toda a comunidade acadêmica, incluindo gestores, professores, estudantes e outros setores da instituição.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

É por meio do Produto Educacional que a pesquisa oferece possibilidades de aprendizagem, seja através da manipulação, da observação ou da leitura, colaborando para a tomada de decisões, tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino (Freitas, 2021, p.12).

Em atenção a essas orientações, o Produto Educacional (PE) resultante desta pesquisa classifica-se como um Material didático/instrucional, na forma de material textual, do tipo artigo, intitulado: Aprendizagem, mediação e o Setor de Assessoria Pedagógica.

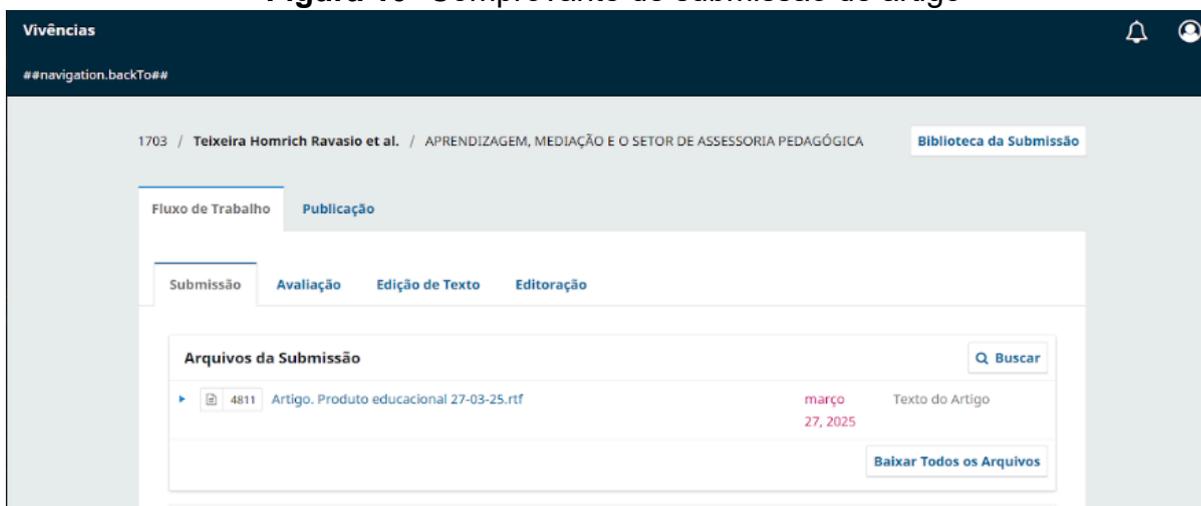
O PE tem como público-alvo os servidores técnico-administrativos em educação que exercem suas atividades no Setor de Assessoria Pedagógica, gestores dos Institutos Federais, docentes e público em geral.

O produto foi desenvolvido com a finalidade de promover o compartilhamento de saberes, a reflexão crítica sobre as práticas de assessoramento pedagógicos voltadas às aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio Integrado, assim como, mobilizar discussões quanto aos desafios para assegurar a efetividade do trabalho da Assessoria Pedagógica nesses aspectos. A intenção é que o material possa auxiliar nas decisões relativas ao planejamento, formação e à intervenção no processo de aprendizagem.

Para a produção do PE foi utilizada a seguinte base teórica: Ciavatta (2014a; 2014b), Franco (2015), Freire (1996), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Frigotto (2001; 2021), Minayo (2012), Moreira (2021), Oliveira (2010), Pacheco (2011), Piletti e Rossato (2013), Pino (2005), Ramos (2010; 2016), Szymanski (2018) e Zabala (1998).

O artigo foi submetido na Revista Vivências da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, na data de 27 de março de 2025, conforme imagem a seguir:

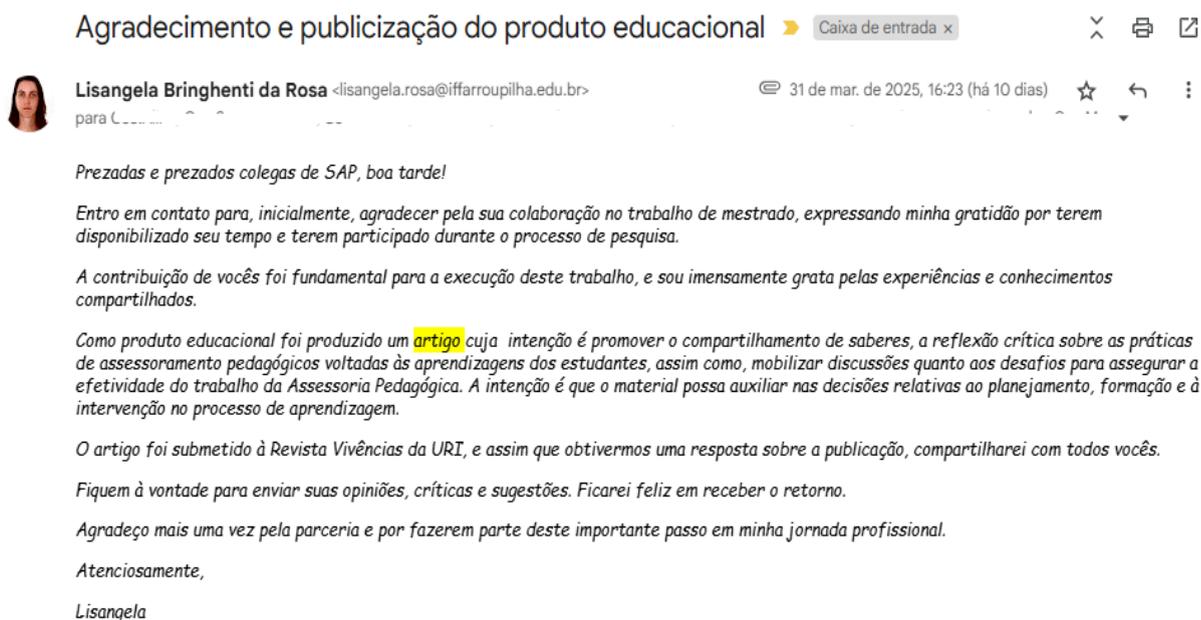
**Figura 10-** Comprovante de submissão de artigo



Fonte: Imagem encaminhada por e-mail, pela orientadora da pesquisa (2025).

Posteriormente, com o objetivo de promover a devolutiva dos dados obtidos na pesquisa e de publicizar os resultados, foi enviado um e-mail individual para cada participante do estudo. A comunicação visou compartilhar os achados da investigação e reafirmar o compromisso ético de retorno às comunidades e sujeitos envolvidos. Para tanto, foi encaminhado o artigo no formato submetido à Revista Vivência, conforme ilustrado na imagem abaixo.

**Figura 11** - E-mail enviado para os participantes da pesquisa



Atenciosamente,

Lisangela

**Lisangela Bringhamti da Rosa**  
Técnica em Assuntos Educacionais  
Setor de Apoio Pedagógico  
Instituto Federal Farroupilha/Panambi



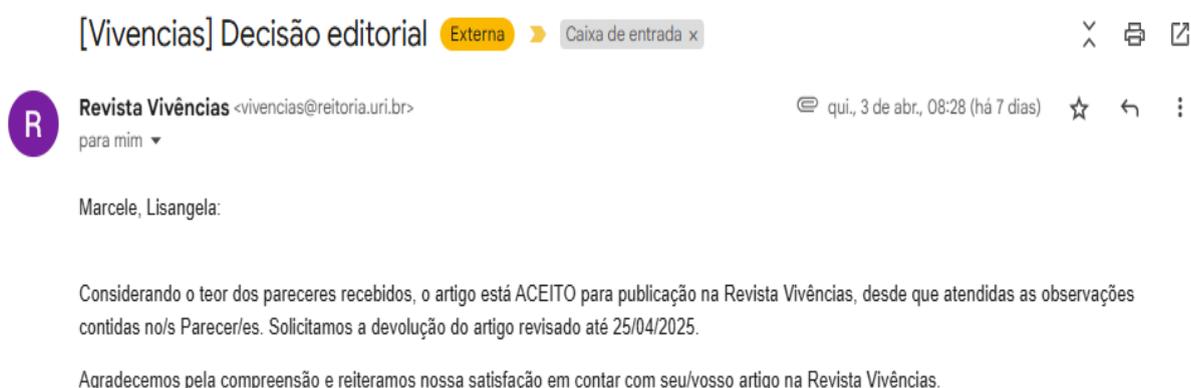
1 anexo • Anexos verificados pelo Gmail ⓘ



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No dia 03 de abril, as autoras receberam a decisão editorial referente ao artigo submetido à Revista Vivência (ISSN 1809-1636), resultado de um produto educacional. A comunicação indicou que o manuscrito foi “aceito para publicação, condicionado ao atendimento das observações indicadas no(s) parecer(es) emitido(s)” durante o processo de avaliação. A aprovação representa um importante reconhecimento do trabalho desenvolvido e reafirma a relevância do tema abordado no contexto da pesquisa e da prática educacional.

**Figura 12** - Email recebido da Revista Vivências, em 03 de abril de 2025



Fonte: Caixa de e-mail da pesquisadora (2025).

Ressalta-se que a Revista Eletrônica *Vivências* (ISSN 1809-1636), classificada com Qualis CAPES A4, tem como objetivo principal a difusão de

estudos, pesquisas e artigos que dialoguem com as áreas de conhecimento reconhecidas pelo CNPq, bem como, com as áreas temáticas da extensão universitária. Seu compromisso com a produção, a sistematização do conhecimento e a democratização do saber se evidencia na seleção criteriosa dos trabalhos publicados.

O periódico adota um processo de avaliação rigoroso, pautado pela política de aceite exclusivo de trabalhos inéditos, que não tenham sido publicados ou estejam em processo de publicação em outros meios. Inicialmente, os manuscritos submetidos passam por uma avaliação preliminar (*desk review*) realizada pelo Conselho Editorial, com o objetivo de verificar a adequação do texto ao escopo e às diretrizes editoriais da revista. Os artigos aprovados nesta etapa são, então, encaminhados para avaliação por, no mínimo, dois pareceristas *ad hoc*, sob o sistema de revisão por pares duplo-cego (*double blind review*).

Em casos de pareceres discrepantes, uma terceira avaliação é solicitada para garantir maior equidade e rigor na decisão. Quando há aprovação condicionada à realização de ajustes, os autores são convidados a reformular o manuscrito conforme as orientações recebidas. As versões revisadas podem ser reavaliadas pelos pareceristas originais ou diretamente pelos editores, a depender da natureza das modificações.

A decisão final sobre a publicação é comunicada por e-mail, podendo ser: "aprovado", "aprovado com revisão" ou "reprovado", seja por insuficiências no conteúdo ou por inadequação ao escopo da revista. Ressalta-se que a publicação não é remunerada, e a reprodução dos artigos é permitida desde que a fonte seja devidamente citada. De acordo com seus regimentos, as opiniões expressas nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento institucional da revista. Em caráter excepcional, e mediante deliberação unânime do Conselho Editorial, podem ser aceitos artigos já publicados, desde que considerados de relevância significativa para a edição em questão.

Na Figura 13, consta a comprovação da submissão do artigo após as adequações sugeridas pelas avaliadores. O texto foi revisto e corrigido, seguindo as orientações necessárias para atender aos critérios de publicação.

**Figura 13** - Comprovante da submissão do artigo após as correções

The screenshot displays the 'Vivências' submission interface. At the top, there are tabs for 'Submissão', 'Avaliação', 'Edição de Texto', and 'Editoração'. Below these, a section titled 'Rodada 1' indicates the current round. A status box shows 'Situação da rodada 1' with the message 'Revisões foram solicitadas.' Below this, there are sections for 'Anexos da avaliação' and 'Revisões'. The 'Anexos da avaliação' section lists an attachment: '4817 vivencias-designação-de-avaliação-1703-Texto-do-Artigo-4813 (1).rtf' dated 'março 28, 2025'. The 'Revisões' section lists a revision: '4832 Artigo. Produto educacional 08-04-25...odt' dated 'abril 9, 2025' with the type 'Texto do Artigo'. At the bottom, there is a 'Discussão da avaliação' table with columns for 'Nome', 'De', 'Última resposta', 'Respostas', and 'Fechado'. One entry is visible: 'Submissão revisada do artigo - Revista Vivência' from 'marceleravasio' on '2025-04-09 01:37' with 0 responses.

Fonte: Imagem encaminhada por e-mail pela orientadora da pesquisa (2025).

O produto educacional encontra-se cadastrado no Educapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972609> e no Portal Integra: <https://integra.iffarroupilha.edu.br/vitrine/aprendizagem--mediacao-e-o-setor-de-asse-soria-pedagogica>.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Entretanto se nós temos dúvidas da qualidade da nossa educação, nós temos espaço de reflexão sobre isso e possibilidades de avançar coletivamente, individualmente não” (Ciavatta, 2014a, p.62).

Para tecer estas considerações finais, partimos de uma premissa fundamental, fruto das reflexões produzidas por Minayo (2012, p.622), que refere a compreensão da realidade como um movimento complexo e desafiador, permeado por limitações e particularidades. Da mesma forma, o nosso entendimento do contexto, do real, é de natureza intrincada, que não se revela de forma simples, mas sim, através de um processo cheio de desafios e composto por inúmeras variáveis, onde tanto os sujeitos pesquisados quanto os pesquisadores carregam consigo compreensões parciais e inacabadas, moldadas por suas experiências e perspectivas particulares. Por consequência, reconhecemos que esta investigação, como em qualquer outra pesquisa, está sujeita a essas mesmas limitações.

Ao longo deste trabalho, buscamos responder a seguinte questão: como o Setor de Assessoria Pedagógica contribui para as aprendizagens dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Para esse processo, foi necessário mergulhar no contexto dos Institutos Federais, conhecer sua história, suas concepções educacionais, para chegar ao Setor de Assessoria Pedagógica, compreender e analisar as práticas desenvolvidas pelos profissionais que lá atuam.

Inicialmente, procuramos traçar um panorama sobre os estudos desenvolvidos no período de 2019-2023, envolvendo teses e dissertações sobre a temática da Assessoria Pedagógica na EPT. Para a busca, utilizamos os descritores “assessoria pedagógica”, “práticas educativas”, “educação profissional e tecnológica” e “ensino médio integrado”. O estudo identificou trabalhos relevantes que se aproximam do nosso tema central e do referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Como resultado, reconhecemos que o estudo ainda pode ser aprofundado e reafirmamos a relevância de investigações que fomentem o debate sobre a assessoria pedagógica e as práticas de mediação junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da EPT, da

assessoria e da formação integrada, provocando reflexões sobre as ações do setor e sua base teórica.

O referencial teórico, como elemento fundamental para a compreensão das implicações sociais, culturais, econômicas e políticas em torno da Educação Profissional e Tecnológica e da concepção de sociedade e de educação para a população brasileira, trouxe informações necessárias para entender a relação entre trabalho e educação nos Institutos Federais, e compreender o contexto da pesquisa. A base teórica deste estudo abrangeu a história da Educação Profissional e Tecnológica, suas leis e conceitos, a constituição da Rede Federal e dos Institutos em particular, e do Ensino Médio Integrado. A análise detalhada do percurso da EPT, nos mostra que a formação para os trabalhadores e para o trabalho, tem sido um campo de lutas para assegurar a qualidade na formação, a redução da desigualdade de acesso e a equidade, em uma perspectiva centrada no humano e na sua emancipação. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), nos mostram que o modelo de desenvolvimento adotado em nosso país, que busca uma modernização econômica, mas preserva as estruturas de poder e as desigualdades sociais existentes, reflete na oferta de uma educação desigual, dual, resultado de um longo processo histórico marcado pela exclusão e marginalização de parte da sociedade. Nesse sentido, apostam na proposta dos Institutos Federais e no Ensino Médio Integrado, como forma de travessia para o ensino médio unitário e politécnico, tendo o trabalho como princípio educativo integrador das dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2010).

A formação integrada como proposta de organização curricular que integre a educação geral e a educação profissional em todos os campos onde ocorre a preparação para o trabalho, torna-se um desafio para os Institutos Federais. Que precisa que as bases teóricas dialoguem com a prática, em um compromisso de formação humana compartilhado pela sociedade. Compreendendo que essas concepções se efetivam na prática diária, envolvendo ensino e aprendizagem.

Dado o foco da pesquisa, buscamos entender as concepções de aprendizagem do IF Farroupilha, utilizando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2026) como referência. O documento contém elementos que possibilitaram a interpretação da concepção de aprendizagem como um processo social e interativo, onde o conhecimento é construído de forma ativa e colaborativa, através do diálogo e da experiência, valorizando a autonomia e a criticidade dos

estudantes. A articulação entre teoria e prática, a contextualização e a integração entre ensino, pesquisa e extensão são pilares fundamentais para que a aprendizagem aconteça. A formação humana integral, que abrange aspectos éticos, sociais e culturais, complementa a formação técnica, enquanto a mediação docente cria um ambiente propício à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da autonomia, visando formar cidadãos comprometidos com a realidade social. Em síntese, o IFFar adota uma abordagem humanista, dialógica e transformadora, com alinhamento às concepções teóricas de autores como Vygotsky e Freire, visando formar cidadãos capazes de pensar por si mesmos e transformar a realidade em que vivem.

O Setor de Assessoria Pedagógica, ao acompanhar e desenvolver práticas que objetivam assegurar que as atividades educativas aconteçam em consonância com a Proposta Pedagógica do IF Farroupilha, entendemos que atua como um mediador no processo de ensino-aprendizagem e na concretização da proposta de formação integrada. Ao auxiliar no desenvolvimento e operacionalização das atividades curriculares e promover ações educativas articuladas com os demais setores e serviços dos respectivos *campi*, trabalha na perspectiva da construção de um ambiente democrático, participativo e inclusivo, onde a produção de conhecimento é incentivada e vista como responsabilidade compartilhada, destacando a importância da interação social para o desenvolvimento dos processos educativos. Ao desenvolver práticas relacionadas às questões de aprendizagem (formas de organização de estudo, acompanhamento do processo de interação com o ambiente educacional, práticas de acolhimento, constituição de equipes multidisciplinares, promoção e incentivo da interação entre estudantes e docentes, acompanhamento de todo o processo dos Conselhos de Classe, participação e promoção de intervenções em reuniões pedagógicas, orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas docentes, entre outras), o setor contribui significativamente na qualificação desses processos, em especial para as aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

No entanto, observamos que alguns desafios são evidenciados na prática, e dizem respeito à Instituição de um modo geral, e ao SAP em âmbito específico. Esses desafios incluem as seguintes demandas: desenvolvimento de estratégias para potencializar as ações pedagógicas do setor e superar as dificuldades apontadas nas narrativas; definições mais claras das prioridades e atribuições do

SAP; discussão e implementação de um quadro mínimo de cargos de servidores para o SAP de todos os *campi*; fortalecimento da comunicação entre SAP, gestores e docentes, através de encontros regulares; redução do volume de demandas burocráticas; incentivo às práticas direcionadas para a melhoria dos processos de aprendizagem e a formação continuada; fortalecimento dos canais de comunicação e interação; e, retomada das bases conceituais dos Institutos Federais e do Ensino Médio Integrado, remarcando o caráter permanente de estudo dessas temáticas. Ademais, trabalhar no sentido de promover a cultura do estudo e da reflexão crítica sobre a prática, pautada pelo respeito, pelo diálogo e pela integração.

Na mesma direção dos apontamentos acima, referimos a teoria de Lev Vygotsky, que com sua ênfase na interação social e na mediação cultural, oferece um arcabouço teórico robusto para compreendermos o desenvolvimento cognitivo humano e assim criar estratégias de ação com foco na aprendizagem e em estreita relação com os princípios e concepções presentes nas diretrizes institucionais. O estudo da teoria Histórico-Cultural e a compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo são relevantes e fundamentais para a prática pedagógica dos profissionais da educação. Ao aprofundar conhecimento sobre a teoria vygotskyana, a Assessoria Pedagógica pode apropriar-se de uma base teórica condizente com as concepções presentes na proposta pedagógica institucional e com o referencial teórico de criação dos Institutos Federais, subsidiando teoricamente as suas ações, permitindo-lhe refletir sobre as abordagens pedagógicas mais adequadas, tanto em suas ações junto aos estudantes como no trabalho de orientação aos professores e na implementação de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao concluir esta análise, reitera-se a necessidade de que os espaços educacionais institucionalizados, em especial no contexto do Ensino Médio Integrado, assegurem a apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais de maneira emancipadora. Tal processo, concretizado pelo ensino e aprendizagem, encontra respaldo na visão de Libâneo (2004, p.5), que destaca a escola como "lugar de mediação cultural" e "instância necessária de democratização intelectual e política".

Portanto, a mediação da Assessoria Pedagógica, como apontado, emerge como elemento crucial para criar condições e meios de aprendizagem eficazes. Alinhando-se ao princípio vygotskiano, em que a aprendizagem é compreendida

como uma articulação entre processos internos e externos, decorrentes da interação social e mediados pelo Outro.

Concluimos esta pesquisa, deixando nossas reticências e reconhecendo as limitações de uma análise que envolveu uma complexidade enorme de informações, provenientes de diferentes profissionais, diferentes realidades e diferentes vivências e compreensões. Como dito por um dos participantes, “[...] cada *campus* é uma instituição diferente, e funciona muito bem à sua maneira” (E5). Logo, é importante o reconhecimento e respeito por essas singularidades e pela caminhada de cada um. Mas, da mesma forma, é imprescindível trabalhar dentro da perspectiva do projeto de Ensino Médio Integrado para o qual os IFs foram criados, compartilhando objetivos, princípios e concepções comuns.

Mais do que certezas, terminamos este estudo com muitas indagações, curiosidades e expectativas. Reconhecendo que as dúvidas sobre a qualidade da educação e de nossa atuação como profissionais desta área, é o ponto de partida para a transformação. Mas essa mudança não se concretiza em ações isoladas. Exige um espaço de reflexão crítica e coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, para analisar os problemas e construir caminhos de forma conjunta. A melhoria da educação é um projeto dialógico e colaborativo, onde os esforços se somam para superar os desafios e construir um futuro educacional promissor.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Paulo R. Friedrichs. **Selbstschutz**: associativismo colonial e a experiência da autodefesa nas colônias teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul (1890-1930). Passo Fundo: Acervus, 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.52, n.38, p. 61-80, maio/ago, 2015.

ARRUDA, Cecília Nascimento. **Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ARRUDA, Tathiane Cecília Enéas. **Identidade e atuação do pedagogo na educação profissional**: um olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2022. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília: 13 de junho de 2013. Disponível: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em 27 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909). Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. v. 11, p. 50-64, 2014a. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/educacao/article/view/10246>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014b. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - CONIF. **Nossa história**. 2022. Disponível em: <https://113anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, RONY. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, p. 5-21, 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas, currículo e formação integral no ensino médio integrado dos IF's**. Transmitido ao vivo em 29 de jul. de 2021. (51min 58s). YouTube Disponível em:

<[https://www.youtube.com/live/3xhxN7iQVM0?si=aFR\\_vglJnX-ne77e](https://www.youtube.com/live/3xhxN7iQVM0?si=aFR_vglJnX-ne77e)>. Acesso em 01 fev 2024.

GARCEZ, C. L. *et al.* **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória**. Santa Maria, RS: IFFar, 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2026)**. Disponível em:

<<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/19776/7400a07627ff8bd98a8aa0ca7b06e2ab>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Portaria Eletrônica nº 839, de 31 de julho de 2024**. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/regimento-geral>>. Acesso em 10 de março de 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. **Resolução Consup n. 028, de 07 de agosto de 2019**. Revoga a Resolução Consup nº 102/2013 - Define as diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/17482/8f1beeb1040328b318df42eba9dc92fd>. Acesso em: 16 dez. 2024.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O.; BELLO, I. M. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 21, jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

LIBÂNIO, J.C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira e Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt\\_](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt_). Acesso em: 13 jul. 2023.

LIMA, Ana Cristina Pereira. **Colégio dos educandos artífices: as crianças pobres e a educação profissional no século XIX (Fortaleza, 1856 – 1866)**. 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A20.pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Revista Contexto & Educação**, v. 15, n. 59, p. 113-128, 2000.

MEC. **Guia de Orientação PROEP: segmento comunitário**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf). Acesso em: 03 dez. 2023.

MEC. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio-sp-997796191/%20legislacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profssionale-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 05 dez 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt_). Acesso em 12 dez.2025.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado) - Programa de Educação Supervisão e Currículo, PUC, São Paulo, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MULLER, Liliane Krebs Bessel. **Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional) -

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, Jaguari, 2019.

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do. **O assessoramento pedagógico na interface com práticas pedagógicas no ensino remoto**: um estudo com professores do IFAM/Humaitá. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF:[sn], 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_novasperspectivas\\_eliezerb.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf) . Acesso em: 05 jan 2024.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHO, Leila Acosta. **Contribuições do setor de assessoria pedagógica para a integração curricular na educação profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X199500020005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199500020005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 mar. 2024.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana M.; BIANCHETTI, Lucídio. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Coleção Formação Pedagógica**, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 21 nov.2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho de 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em 20 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n. 34 jan./abr. 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/349374661/SAVIANI-Dermeval-Trabalho-e-educacao-Fundamentos-ontologicos-e-historicos-pdf>> Acesso em 25 jun. 2023.

SILVA, Katia Felix da. **Desenvolvimento profissional e identitário dos técnicos em assuntos educacionais**: contribuição para a política de formação continuada de um instituto federal. 2023 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Tatiana Rosa da. **Perspectivas e desafios das aprendizagens dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária**: mediações pedagógicas no contexto da EPT. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, Jaguari, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Silas Oliveira de. **Assessoria pedagógica**: o contexto do trabalho e a relação com a formação. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, 2022.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; NASCIMENTO DA SILVA, A. P. P.; DE SOUZA, R. T. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37452>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

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

## APÊNDICE A – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o como voluntária/o para participar da pesquisa intitulada “**O Setor de Assessoria Pedagógica e as práticas de mediação às aprendizagens na EPT**”, sob responsabilidade das pesquisadoras Lisangela Bringhenti da Rosa (mestranda) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcele Teixeira Homrich Ravasio (orientadora). Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Jaguari. Tendo como objetivo principal compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica do IF Farroupilha, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O motivo principal que nos leva a estudar o assunto acima descrito é a relevância para a atuação profissional das/os servidoras que atuam no SAP do IFFar, em especial, da pesquisadora, que também exerce suas funções no respectivo setor. A Assessoria Pedagógica é um setor que está diretamente envolvido com as atividades de ensino e de aprendizagem no âmbito institucional, participando e promovendo ações para a melhoria desses processos. O desenvolvimento deste estudo pretende ser, também, uma forma de conhecer e divulgar o trabalho dos SAPs e sua relevância para a educação na EPT. Nesse sentido, sua contribuição é muito importante para a obtenção de informações sobre as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelo SAP, que são planejadas e direcionadas para as/os estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFFar.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: aplicação de entrevistas semiestruturadas (com questões abertas e fechadas), por meio da plataforma *Google Meet*, com duração de, no máximo, uma hora. As entrevistas acontecerão após seu aceite de participação e terão agendamentos prévios através de e-mail encaminhado individualmente e com extensão @iffarroupilha.edu.br (com horário, data e local definidos). A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. Após a transcrição, haverá um momento de interação e compartilhamento dos dados com a/o participante, onde poderão ser propostas questões de esclarecimento entre entrevistadora e entrevistada/o, aprofundamento de ideias e ressignificação das respostas.

Não é obrigatória sua participação em todas as atividades, responder a todos os questionamentos e, nem mesmo, submeter-se a todas as formas de registro.

O retorno deste documento à pesquisadora está previsto no prazo de sete dias a contar do recebimento do mesmo. Esse intervalo de tempo será para que as/os participantes possam refletir e tomar uma decisão livre e esclarecida da sua participação, evitando a tomada de decisão precipitada.

Os **riscos** decorrentes desta pesquisa são considerados de grau mínimo por envolver apenas participação na entrevista e aqueles característicos do ambiente virtual e do uso de meios eletrônicos. Os possíveis riscos que podem surgir no decorrer da realização das entrevistas podem ser: cansaço em decorrência do

tempo de sua duração, desconforto ao responder alguma questão, insegurança quanto à resposta que melhor reflita sua opinião diante de suas percepções, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações. Como medida de prevenção ou minimização desses riscos, a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; será garantido à/ao participante um ambiente acolhedor e momentos de pausa para se recuperar, possibilidade de não responder a todas as questões, encerramento da entrevista ou transferência de data e horário se assim o desejar. Dessa maneira, a/o participante tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A pesquisadora se compromete em garantir a assistência integral, imediata e gratuita, realizando os procedimentos para encaminhamento à Unidade de Saúde mais próxima ou da preferência da/o participante. Ainda, há grau mínimo de risco decorrentes da utilização de ambiente virtual que podem ser: a invasão de privacidade e falhas no método de armazenamento de dados, como extravio ou na perda das informações que estão no disco físico *off-line* da pesquisadora. Para isso, a pesquisadora tomará todos os cuidados e controles conforme exigem as normativas e leis cabíveis, como os especificados na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021. Para a prevenção ou minimização desses riscos, será disponibilizado link de acesso à sala de reuniões do *Google Meet*, trinta minutos antes do horário agendado, em e-mail individualizado e com extensão @iffarroupilha.edu.br e, após a conclusão das entrevistas, será realizado o *download* para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A participação nesta pesquisa será de forma voluntária e gratuita, não havendo nenhum tipo de remuneração ou custos para a colaboração na mesma.

Entretanto, em caso de danos ou despesas decorrentes da pesquisa a/o participante e sua/seu acompanhante receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela pesquisadora), pelo tempo que for necessário e serão ressarcidos e os danos indenizados.

A participação nesta pesquisa prevê **benefícios** diretos e indiretos às/aos participantes e à instituição onde está inserida/o. Como benefícios diretos, os dados coletados poderão contribuir com a melhoria da atuação profissional, refletindo positivamente na qualidade dos procedimentos planejados e implementados pelo Setor de Assessoria Pedagógica e voltados para a aprendizagem das/os estudantes do Ensino Médio Integrado. Como benefícios indiretos, o estudo pretende gerar conhecimentos importantes na área de investigação sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos SAPs. Em termos de retorno à/ao participante, compreende-se que a/o mesma/o pode sentir-se gratificada/o por auxiliar na compreensão e análise das práticas de mediação à aprendizagem desenvolvidas pelos SAPs do IFFar, assim como, beneficiar-se da formação continuada a partir do uso do produto educacional que será desenvolvido.

A participação nesse estudo será voluntária e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusivamente sua. Em qualquer momento do estudo, poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa, retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Também será assegurado o seu direito de não responder a

qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Serão utilizadas todas as precauções necessárias para garantir o seu direito ao anonimato e ao sigilo das informações fornecidas. As/os participantes da pesquisa serão identificadas/os por meio de uma letra e numeração contínua, de E1 a E22, de forma aleatória. A letra E significará “entrevistada/o”. Você não será identificada/o em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução da referida pesquisa e para produção de artigos acadêmicos e científicos na área. Os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Para armazenamento do material digital utilizaremos dispositivo eletrônico (pen drive), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência situada à Rua Gaspar Braga do Amaral, 310, Panambi/RS, pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

**Você poderá aceitar, eletronicamente, participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura física do TCLE. Ao final do preenchimento será enviada a você uma cópia deste Termo de Consentimento. Consideramos importante que você faça a impressão e/ou guarde em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos (TCLE e TC).**

**Dessa forma, este termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra ficará com o sujeito participante da pesquisa, enviada para o seu e-mail de participação.**

**O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que for solicitado.**

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação nesta pesquisa, conforme segue:

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Confirmando que guardei 1 (uma) via deste termo de consentimento, entregando a outra para o(a) pesquisador(a) responsável e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Diante disso, após a leitura desse documento, declaro ter conhecimento das informações nele contidas, da forma de participação nesta pesquisa e de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Com base nisso, concordo em participar deste estudo e tenho conhecimento de que posso retirar minha concordância a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como, de esclarecimentos sempre que desejar.

**A assinatura de concordância deste termo está na Seção 3 do Formulário online, seção essa intitulada AUTORIZAÇÃO ELETRÔNICA.**

Panambi, 07 de julho de 2024.

Assinatura da/o participante

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadoras:

**Nome da pesquisadora: Lisangela Bringhenti da Rosa**

Telefone para contato: (55) 999602675

E-mail: [lisangela.rosa@iffarroupilha.edu.br](mailto:lisangela.rosa@iffarroupilha.edu.br)

Endereço: Rua Gaspar Braga do Amaral, 310 – Bairro Nossa Senhora de Fátima - Panambi/RS - CEP 98280-000.

**Nome da orientadora para contato: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcele Teixeira Homrich Ravasio**

Telefone para contato: (55) 999633985

E-mail: [marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br](mailto:marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br)

Endereço: Rua Honduras, 148 - Jardim Residencial Sabo - Santo Ângelo/RS CEP

988014-180

Local da coleta de dados (entrevistas): *Google Meet*

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. A razão de sua existência, direciona-se na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade dos valores, dos direitos e dos deveres para contribuir no desenvolvimento da pesquisa, dentro de padrões éticos nas diferentes áreas do conhecimento e com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha.

Endereço: Rua Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685

Cidade: Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Telefone: 55 32189850

e-mail: [cep@iffarroupilha.edu.br](mailto:cep@iffarroupilha.edu.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

## APÊNDICE B – TC

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)

Título do Projeto: O SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ÀS APRENDIZAGENS NA EPT.

Pesquisadora responsável: Lisangela Bringhenti da Rosa

Telefone para Contato: (55) 999602675

E-mail da pesquisadora responsável: [lisangela.rosa@iffarroupilha.edu.br](mailto:lisangela.rosa@iffarroupilha.edu.br)

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

IF Farroupilha - *Campus Jaguari*

Orientadora: Marcele Teixeira Homrich Ravasio

E-mail da orientadora: [marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br](mailto:marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br)

Local da coleta de dados: Entrevista online via *Google Meet*

A autora do presente projeto, Lisangela Bringhenti da Rosa, assume o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações relacionadas à privacidade das/os participantes deste estudo, cujos dados serão coletados através de entrevista realizada pela pesquisadora, de forma online via *Google Meet*.

Compromete-se, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da referida pesquisa e para produção de artigos acadêmicos e científicos na área, e que não serão socializadas em formato que venha a identificar as/os participantes do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do presente estudo. Os dados coletados serão armazenados de forma digital e física, tendo acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Para armazenamento do material digital utilizaremos dispositivo eletrônico (*pen drive*), que ficará, junto com o material impresso, devidamente resguardado e acautelado pela pesquisadora, em sua residência situada à Rua Gaspar Braga do Amaral, 310, Panambi/RS, pelo período de 05 (cinco) anos. Após esse período, o material impresso será descartado pela técnica de trituração; as gravações de áudio e vídeo serão excluídas (apagadas) permanentemente do dispositivo eletrônico e/ou destruído, conforme prevê o inciso IV do art. 28 da Resolução nº 510/2016, respeitando a dignidade humana e a devida proteção aos participantes da pesquisa.

Panambi, 07 de julho de 2024

Lisangela Bringhenti da Rosa

Pesquisadora

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### O SETOR DE ACESSORIA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ÀS APRENDIZAGENS NA EPT

→ Inicialmente, a pesquisadora realizará um agradecimento pela disponibilidade e aceite em participar da entrevista, seguido de uma apresentação breve sobre sua pessoa (qual seu local de trabalho, quanto tempo está na IFFar, à qual programa de mestrado está vinculada...) sobre o tema da pesquisa e sobre a importância da participação e experiência de cada entrevistado;

→ Será solicitada a permissão para a gravação e assegurado o direito ao anonimato, acesso à transcrição da entrevista;

→ Será aberto um espaço para perguntas e dúvidas do entrevistado.

#### Questões para conhecer o perfil profissional do entrevistado:

1) Qual é o seu nome, campus em que atua e o cargo do seu concurso no IFFar?

2) Qual a trajetória formativa?

Nível médio:

Nível superior:

Pós-Graduação lato sensu:

Pós-Graduação stricto sensu:

Outras:

3) Há quanto tempo atua no Setor de Assessoria Pedagógica?

4) Possui outras experiências profissionais anteriores ao IFFar, na área da educação? Quais?

#### Questões específicas:

5) Quais atividades desenvolve no SAP? (a maioria das demandas atendidas são direcionadas aos docentes ou aos discentes? As atividades desenvolvidas apresentam um caráter mais pedagógico, mais administrativo?...)

6) Quando foi nomeado/lotado para trabalhar no Setor de Assessoria Pedagógica, recebeu alguma orientação ou material para compreender o funcionamento da instituição, sua missão, princípios, objetivos (...) e do SAP em especial?

7) Conhece as atribuições do SAP, previstas nas regulamentações do IFFar de modo geral e àquelas relacionadas à aprendizagem dos estudantes?

8) Em sua percepção, qual nível e modalidade de ensino demanda um número maior de atividades pelo setor? (médio integrado, médio subsequente, superior, pós-graduação?) Por quê?

9) Quais demandas por apoio pedagógico ao discente de Ensino Médio Integrado chegam ao setor?

10) Quais ações/práticas de mediação são desenvolvidas pelo SAP com foco no Ensino Médio Integrado e na aprendizagem destes estudantes? Como são planejadas e executadas?

11). Como você entende que o processo de aprendizagem dos estudantes acontece? (Como definiria/conceituaria “aprendizagem”)

12) Qual o seu entendimento sobre formação integrada, proposta dos Institutos Federais?

13) E qual é a sua compreensão sobre o papel do SAP em relação aos processos de aprendizagem dos estudantes de EMI?

14) Como você avalia a contribuição do SAP para a efetivação das aprendizagens das/os estudantes de EMI?

15) Que fatores influenciam (positivos/negativos) nas ações de mediação do SAP direcionadas à aprendizagem dos estudantes do EMI? Que desafios precisam ser superados? Como essas ações podem ser potencializadas, melhoradas, ampliadas?

## APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



### APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO E O SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO

#### LEARNING, MEDIATION, AND THE PEDAGOGICAL SUPPORT SECTOR

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada *O Setor de Assessoria Pedagógica e as práticas de mediação às aprendizagens na EPT* (Educação Profissional e Tecnológica), tendo como objetivo compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica (SAP) de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, junto aos estudantes de ensino médio integrado. A investigação, de natureza qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com 16 profissionais técnico-administrativos do SAP dos *campi* da instituição. O processo de coleta e análise dos dados incluiu etapas como: realização das entrevistas, registros contínuos, transcrição, leitura e releitura dos materiais, categorização e análise. A partir desses dados, emergiram quatro categorias principais: práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas), concepções de aprendizagem, concepções sobre o ensino médio integrado e percepções dos profissionais sobre suas próprias práticas. A análise revelou que os SAPs desenvolvem ações variadas que envolvem mediação, assessoramento e acompanhamento a docentes, estudantes, equipes gestoras e famílias, visando contribuir para a efetivação das políticas institucionais e para o processo de aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados. Embora nem sempre explicitadas, essas ações demonstram aproximações com os referenciais teóricos de Vygotsky, com os princípios que orientam os Institutos Federais e com a proposta pedagógica da instituição. A pesquisa também evidencia desafios significativos para o fortalecimento do setor, como a necessidade de reduzir a centralidade das funções burocráticas, ampliar a parceria com as gestões e equipes pedagógicas, investir em formação continuada e consolidar a identidade pedagógica do SAP.

**Palavras-chave:** Mediação. Aprendizagem. Assessoria Pedagógica. Ensino Médio Integrado.

**Abstract:** This article presents the results of a research study entitled *The Pedagogical Advisory Sector and the practices of learning mediation in EPT* (Professional and Technological Education), aiming to understand and analyze the practices of learning mediation developed by the Pedagogical Advisory Sectors (SAP) of a Federal Institute in Rio Grande do Sul, with students of integrated high school. The investigation, of a qualitative nature, was based on semi-structured interviews with 16 technical-administrative professionals of the SAP of the institution's campuses. The process of data collection and analysis included steps such as: conducting the interviews, continuous recording, transcription, reading and re-reading of the materials, categorization and analysis. From these data, four main categories emerged: practices of learning mediation (direct and indirect), concepts of learning, concepts about integrated high school and professionals' perceptions about their own practices. The analysis revealed that SAPs develop various actions that involve mediation, advice and monitoring of teachers, students, management teams and families, aiming to contribute to the implementation of institutional policies and the learning process of students in integrated technical courses. Although not always explicit, these actions demonstrate approximations with Vygotsky's theoretical frameworks, with the principles that guide the Federal Institutes and with the institution's pedagogical proposal. The research also highlights significant challenges for strengthening the sector, such as the need to reduce the centrality of bureaucratic functions, expand the partnership with management and pedagogical teams, invest in continuing education and consolidate the pedagogical identity of SAP.



**Keywords:** Mediation. Learning. Pedagogical Consulting. Integrated High School.

## Introdução

Com o objetivo de responder às demandas de desenvolvimento da sociedade brasileira contemporânea, foram criados os Institutos Federais. Essas instituições propõem um diálogo com a sociedade, utilizando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como estratégia de desenvolvimento local e regional. A EPT é compreendida em sua forma politécnica e omnilateral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, e o desenvolvimento é entendido como um processo de fortalecimento da inserção cidadã, transformação social e enriquecimento de conhecimentos para modificar a vida social (Pacheco, 2011). Como prioridade de atuação, a lei que deu origem aos Institutos, definiu os cursos técnicos, preferencialmente integrados ao ensino médio.

Para atender a essa demanda, o Instituto Federal conta com diferentes profissionais e setores em sua estrutura. Dentre eles, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) de cada *campus* é responsável por atividades relacionadas diretamente à gestão do ensino. Suas atribuições estão expressas em portaria institucional, prevendo atuação relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem discentes, docentes, gestores, a organização dos espaços e tempos educativos, contribuindo para que as atividades estejam alinhadas com sua proposta pedagógica.

Neste vasto campo da atuação profissional, a pesquisa visa compreender e analisar as práticas de mediação às aprendizagens desenvolvidas pelos Setores de Assessoria Pedagógica de um Instituto Federal, junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de responder à seguinte questão: como o Setor de Assessoria Pedagógica contribui para a aprendizagem dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

A investigação se baseia nos estudos de Vygotsky e na teoria Histórico-Cultural que, em sua base materialista-dialética, considera o trabalho educativo como meio para a formação humana e, principalmente, para a emancipação dos sujeitos. Conceitos presentes na teoria de Vygotsky tornam-se relevantes para este trabalho pela relação com o Projeto Pedagógico Institucional, com a proposta dos Institutos Federais e as características do Setor de Assessoria Pedagógica. Entre eles, destacam-se os processos de mediação, de interação social e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial, que representa as funções em processo de maturação, prestes a consolidar-se. Segundo Vygotsky, os processos de aprendizado impulsionam os processos de desenvolvimento, ressaltando a importância da atuação do outro na mediação entre a cultura e o indivíduo. Nesse sentido, interação e mediação são processos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, assim como, a importância do contexto social em que ela ocorre. A interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois as mediações e orientações promovidas por indivíduos mais capazes, com o uso de instrumentos e signos, precisam ocorrer dentro da ZDP para favorecer a aprendizagem. (Moreira, 2021; Oliveira, 2010; Piletti e Rossato, 2013; Pimo, 2005).

Neste artigo trazemos um detalhamento do processo metodológico percorrido para a coleta e análise dos dados, as categorias emergentes a partir das narrativas dos participantes e a análise realizada à luz da teoria que embasa a pesquisa.

## Metodologia

A presente pesquisa<sup>1</sup> foi conduzida em um Instituto Federal situado no Rio Grande do Sul, que oferta cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, de graduação e de pós-

<sup>1</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme CAAE número 81870124.0.0000.5574.

graduação. Caracterizado por uma estrutura *multicampi*, a instituição atende aproximadamente 12.800 estudantes, dos quais 6.600 estão matriculados em cursos técnicos de nível médio. E seu corpo funcional é composto por cerca de 1.400 servidores, incluindo docentes e Técnico-Administrativos em Educação (TAEs).

Para a realização deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva de Szymanski (2018), sendo a entrevista reflexiva o procedimento utilizado para a construção dos dados. Essa abordagem valoriza a interação social e o compartilhamento de compreensões entre pesquisador e participantes, visando à construção conjunta de conhecimento sobre o fenômeno investigado. Conforme postula Szymanski (2018, p. 14), "Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas".

A coleta de dados foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro preestabelecido e conduzidas remotamente através da plataforma *Google Meet*. Participaram deste processo 16 profissionais técnico-administrativos em educação, lotados no SAP, os quais, após aceitarem o convite e formalizarem sua adesão mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram entrevistados individualmente. A amostra foi composta por 06 pedagogos e 10 técnicos em assuntos educacionais. Em relação à qualificação, 12 possuíam especialização, 15 haviam concluído o mestrado e 03 com doutorado em curso ou concluído. A análise dos dados coletados seguiu as etapas metodológicas propostas por Szymanski (2018), que incluem: o registro contínuo das entrevistas por meio de gravação e anotações das percepções da pesquisadora; a transcrição integral das falas dos participantes para a criação da primeira versão escrita; a elaboração do texto referencial, caracterizada pela revisão e refinamento da linguagem; a fase de transcrever/rever/analisar, dedicada à leitura aprofundada e reflexão sobre o conteúdo das entrevistas; e a categorização, que envolveu a leitura e releitura do material, a elaboração de sínteses provisórias e o agrupamento dos dados em categorias analíticas.

O processo de categorização envolveu a identificação inicial de palavras e expressões significativas, agrupamento das narrativas e a elaboração de sínteses que se traduziram em unidades de significado. A análise das entrevistas revelou palavras e expressões recorrentes, essenciais para identificar padrões e construir categorias que permitiram interpretar os dados e compreender o fenômeno investigado, em consonância com o problema e objetivos da pesquisa.

**Quadro 1 – Palavras e expressões significativas:**

Palavras	Significados nas narrativas
Acolhimento	Relacionado ao trabalho de recepção e atendimento de discentes, docentes e familiares.
Acompanhamento	Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo pelos profissionais que atuam no setor.
Apoio	Relacionado ao atendimento, ao apoio pedagógico aos estudantes, apoio ao ensino, à gestão, aos coordenadores.
Aprendizagem	Palavra central nas entrevistas, indicando que o foco principal do trabalho do Setor de Assessoria Pedagógica deveria ser o processo de aprendizagem dos estudantes.
Atendimento	Envolve docentes, discentes e famílias. O atendimento individualizado e personalizado aos estudantes e aos professores é uma das atividades mencionadas com bastante frequência nas entrevistas.
Atribuições	Palavra utilizada para designar atividades próprias do setor, como também em situações de questionamento sobre as mesmas, demonstrando a preocupação e a necessidade de uma definição mais clara e objetiva dessas funções. Relaciona-se, também, ao conjunto de atividades previstas na portaria institucional que estabelece as atribuições das suas unidades organizacionais.
Avaliação e autoavaliação	Processos relacionados à aprendizagem e ao trabalho desenvolvido na instituição, que envolve diferentes atores e setores e que é entendido como essencial para a melhoria e manutenção da qualidade do serviço que é oferecido à comunidade.



Burocrático	Em referência às atividades de registro, às documentações recebidas, arquivadas e analisadas pelo setor. Também é utilizado pelos participantes como sinônimo de atividade administrativa.
Conselhos de Classe	Está presente em todas as entrevistas, evidenciando a atividade como central nos cursos de ensino médio integrado.
Formação	Formação de professores, formação do grupo do SAP e a formação integral dos estudantes, foram temas abordados com frequência nas entrevistas, evidenciando a importância da discussão e do desenvolvimento contínuo dessa atividade. Também esteve relacionada à dificuldade em implementar ações nesse sentido.
Gestão	Relação estabelecida com as funções do setor, o respaldo para sua execução e a importância da comunicação e apoio.
Integração	Importância da integração entre os diferentes setores da instituição e entre os diferentes tipos de conhecimento. A formação integrada, que une a educação básica à educação profissional, foi destacada como um dos pilares da proposta pedagógica dos Institutos Federais.
Legislação	Interesse e a importância em conhecer as leis e regulamentações que orientam o trabalho do SAP e da instituição.
Mediação	Utilizada para definir as ações do setor, no sentido de que o SAP atua como mediador entre estudantes, professores e famílias, buscando alternativas para os desafios educacionais.
Orientação	Orientação aos estudantes sobre estudos, organização e outros aspectos da vida acadêmica. Orientação também para coordenações e docentes sobre diferentes aspectos da prática pedagógica.
Planejamento	Importância do planejamento integrado entre o SAP, os demais setores e os professores. Planejamento integrado relacionado à efetivação da formação integrada.
Resistências	Palavra utilizada em relação à baixa participação nas formações, nas discussões que envolvem metodologia, práticas pedagógicas em sala de aula. Também em relação ao SAP, como setor de promoção dessas discussões, avaliações, análises.
Sistema Acadêmico	O sistema acadêmico é apontado como um entrave para o desenvolvimento de ações voltadas às atribuições do setor, em decorrência de dificuldade ou impossibilidade de emissão de determinados relatórios para acompanhamento das turmas.
Coração da instituição	Expressão utilizada em relação ao SAP como um setor fundamental para o funcionamento da instituição.
Professora do apoio:	Autodenominação, evidenciando o papel pedagógico do setor, como também a característica dos profissionais que nele atuam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

## Resultados e discussões

De acordo com Szymanski (2018, p.78), “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. A este momento, a autora denomina de explicitação de significados. Assim, reforça mais uma vez, a importância de uma leitura atenta (imersão), mas também, esclarece sobre a liberdade de escolha da forma de organizar os dados.

Diante dessas premissas e com base nas palavras e expressões mais relevantes das entrevistas, agrupamos os dados em categorias de análise conforme seus temas. As categorias emergentes incluem: as práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas), concepções de aprendizagem, concepções de ensino médio integrado e percepções dos profissionais sobre suas práticas.

### **Categoria 1: As práticas de mediação às aprendizagens (diretas e indiretas)**

Este texto analisa as práticas do Setor de Assessoria Pedagógica, dividindo-as em ações diretas com estudantes e ações indiretas com docentes, gestão e familiares, para melhor



compreender seu impacto no aprendizado. Essa divisão, baseada nas narrativas das entrevistas<sup>2</sup>, permite uma análise detalhada das diferentes formas de mediação utilizadas pelo setor.

**Quadro 2 – Práticas de mediação às aprendizagens (diretas)**

Narrativas <sup>1</sup>	Unidades de significado
<p>A gente usa muito aqui no campus a orientação para os estudos. [...] Passamos em todas as turmas de primeiro ano fazendo esse trabalho de orientação, verificando as dúvidas, explicando como podem se organizar, porque tem curso com 15 disciplinas. Então, como é que vai ser essa organização, como aproveitar esse tempo.[...] a gente faz desde olhar o caderno. (E6)</p> <p>Inclusive isso, orientar que ele observe o horário de aula, ter um material daquela aula, pegar, anotar, fazer um mapa mental, um mapa conceitual. (E5)</p> <p>[...] a gente tenta fazer isso desde o início do ano, que é a questão da organização para estudar, ter uma rotina de estudos, fazer uma gestão do tempo. Então é uma demanda que é apresentada pelos estudantes, e também pelos professores. (E16)</p> <p>Desenvolvemos diferentes ações, por exemplo, semana passada, nós estivamos aqui atendendo os alunos do primeiro ano do integrado com uma oficina sobre gestão do tempo e técnicas de estudo. [...] A gente acompanha, e a gente faz uma mediação entre os alunos. (E4)</p> <p>Para dar conta de toda essa demanda, nós temos institucionalizado no campus a Equipe Apoio. Que é uma equipe multidisciplinar, composta pelos pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, pelos psicólogos do campus, assistentes sociais, pelos colegas da CAE, e pelos coordenadores de curso. (E3)</p> <p>[...] mas às vezes eles têm medo, eles têm vergonha. Então a gente acha importante criar esse canal de escuta individual. Então no primeiro semestre, a gente já faz esse questionário individual, de escuta dos alunos. (E4)</p> <p>Quando encerra o ano, ali por novembro, a gente já pensa o acolhimento do ano que vem. (E6)</p> <p>[...] a gente nunca desautoriza um professor para um aluno. Nunca! Já conversei com o professor? [...] Não, eu tenho vergonha. Então eu vou chamar e eu vou agendar, aí tu vai lá e conversa com ele. [...] depois a gente pergunta: Professor, o que achou, o que aconteceu? O que a gente pode fazer? É tudo uma troca! (E7)</p> <p>[...] mas quando não ocorre aprendizagem, nós temos criado várias planilhas de monitoramento e ali a gente vai colocando se foi atendido, para a gente não ter também atendimento duplo pela CAE. A gente trabalha bem em sintonia com a CAE. Acho que a gente avançou bastante nessa questão da Equipe Multidisciplinar [...]. (E12)</p> <p>Essa Equipe Apoio, ela é uma equipe que a gente informalmente compõe com assistência estudantil e nós do pedagógico. E aí, tivemos também o pessoal da CAPNE (Coordenação de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e da CAA (Coordenação de Ações Afetivas) que se integrou a essa equipe. [...] Então os professores encaminham [...]. (E13)</p> <p>[...] nós qualificamos o Conselho de Classe esse ano fazendo questionários individuais para os alunos, além daquele roteiro que o professor conselheiro aplicava em sala, [...] porque muitos não se sentiam contemplados naquela instrumento [...] nós podemos identificar questões bem específicas, porque cada aluno é importante[...] às vezes não é uma demanda da turma, mas é daquele estudante em particular que, por alguma questão, não se sentiu ouvido. (E16)</p>	<p>-Orientação de estudos, organização para estudar, gestão do tempo. (E4, E5, E6, E16);</p> <p>-Oficina sobre gestão do tempo e formas de estudo. (E16, E4);</p> <p>-Equipe Apoio e Equipe Multidisciplinar. (E3, E12, E13);</p> <p>-Acompanhamentos decorrentes do Conselho de Classe. (E16, E4);</p> <p>-Atendimento aos estudantes de forma individual, por turma ou grupo. (E4, E6, E16);</p> <p>-Mediação de atendimento entre estudante e docente. (E4, E7);</p> <p>-Atividades de acolhimento de início de ano. (E6);</p> <p>-Estruturação de instrumentos para acompanhamento compartilhado (planilhas, questionários). (E4, E12, e16).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Observa-se que as atividades voltadas diretamente para os estudantes focam em determinados aspectos, desde a gestão do tempo e formas de organização de estudo até o desenvolvimento de um canal de escuta individual.

Depreende-se das narrativas que o objetivo principal dessas atividades iniciais é auxiliar os discentes em sua organização, em uma perspectiva de trocas ativas com o ambiente escolar, reconhecendo-o como um local de aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e hábitos de estudo mais apropriados a cada estudante. Isso inclui oferecer orientação sobre como

<sup>2</sup>As entrevistas foram identificadas pela letra E, seguida de numeração de 1 a 16, escolhida de forma aleatória para preservar a identidade dos participantes.

<sup>1</sup>As narrativas apresentadas neste artigo são transcrições fiéis das falas dos participantes, visando manter a integridade e autenticidade de seus relatos.



estudar, como se planejar e como frequentar as monitorias disponíveis. Além disso, o acolhimento dos ingressantes e o trabalho colaborativo com os estudantes são apontados como aspectos positivos para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e receptivo.

Em algumas narrativas, a palavra *mediação* é utilizada para caracterizar a forma de interação do setor com os estudantes e a aprendizagem. Essa utilização sugere uma proximidade de sentido com a perspectiva de Vygotsky, conforme discutido por Oliveira (2010, p. 27):

*Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.*

As atividades mais relevantes e frequentes, realizadas em contato direto com os estudantes, incluem apoio ao estudo, atendimento e suporte, acompanhamento pedagógico, integração e acolhimento e são detalhadas abaixo:

- Oficinas sobre gestão do tempo e organização dos estudos;
- Elaboração de instrumentos para acompanhamento compartilhado (ex.: planilhas);
- Equipe de apoio e multidisciplinar para atendimento individualizado e de turmas;
- Mediação entre estudante e docente (intervenções, agendamentos, conversas);
- Acompanhamentos decorrentes dos Conselhos de Classe;
- Questionário preparatório ao pré-conselho (análise e encaminhamentos);
- Intervenções em reuniões pedagógicas;
- Atividades de acolhimento de início de ano;
- Recepção de novas turmas.

Moreira (2021) define a interação social como o intercâmbio de informações entre duas ou mais pessoas, caracterizada pela reciprocidade e bidirecionalidade. Essa interação pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos, cada um contribuindo com sua experiência e conhecimento. “A interação social é, portanto, na perspectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído” (Moreira, 2021, p.112). Logo, em todos esses processos, compreendemos que o setor interage com os estudantes respeitando suas individualidades e considerando-os em todas as suas dimensões.

No Quadro 3, apresentamos uma continuidade das práticas, com ênfase em um trabalho classificado pelos próprios participantes como práticas indiretas:

**Quadro 3 – Práticas de mediação às aprendizagens (indiretas)**

Narrativas	Unidades de significado
<p>[...] estratégias de trabalho com os Conselhos de Classe e a importância deste como um espaço de discussão e acompanhamento dos alunos, além da realização de formações para os professores. (E3)</p> <p>A gente auxilia na participação dos Conselhos de Classe, na orientação e acompanhamento e conversa com as famílias, nas reuniões de pais. (E8)</p> <p>Então a gente faz os nossos Conselhos e depois [...] começa a dar os encaminhamentos com os docentes e com os discentes, com as famílias. (E4)</p> <p>Nós recebemos mais essas demandas no Conselho de Classe, que é o nosso momento mais importante [...] Eu vejo que esse é o principal momento que chegam as demandas, e nessa oportunidade os alunos têm como elencar: “olha, a metodologia, precisamos de mais provas, menos provas [...]”. Então a gente tenta administrar isso, fazer um cronograma, um calendário, conversar com os professores [...]. Então orientamos o professor. Chamamos o professor para ofertar uma recuperação paralela, uma aula extra, um atendimento individualizado também. Chamamos os alunos: se você tem dúvida, você pode conversar com o professor, esse aqui é horário individual [...]. (E14)</p>	<p>- Conselhos de Classe como um espaço importante de formação, de discussão e acompanhamento dos estudantes. (E3, E8, E4, E14, E16);</p> <p>- Estratégias de trabalho com os Conselhos de Classe, participação e encaminhamentos. (E3, E4, E8, E14);</p> <p>- Mediação e</p>



<p>[...] Então, a gente se envolve bastante com essa questão dos Projetos Pedagógicos, reestruturação e tudo mais. (E4)</p> <p>Esse questionário que eu te falei, os docentes também preenchem. E nesse questionário tem uma pergunta que é uma autoavaliação do trabalho do professor com a turma. (E4)</p> <p>A gente sempre costuma seguir aquilo ali estabelecido. E para a aprendizagem dos alunos também, principalmente a recuperação paralela: oportunizar, chamar o aluno, verificar o que está acontecendo, indicar para o professor. (E5)</p> <p>Durante o ano a gente convoca algumas famílias de alguns casos. (E6)</p> <p>[...] fazer uma orientação, por exemplo: um professor que está com dificuldade na metodologia, eu consigo fazer um trabalho diferente. Consigo avaliar ele [...]. (E7)</p> <p>Eu acho bem gratificante quando a gente consegue dar uma sugestão, alguma coisa que o professor sai daqui e diz assim: "Ah isso mesmo, que legal, obrigado! Não tinha pensado nisso!" (E13)</p> <p>Mas durante o ano também tem a questão do encaminhamento, quando o professor percebe qualquer situação de desmotivação ou de dificuldade, tem essa troca com o nosso setor e a gente vai fazendo essa mediação, algumas reuniões junto com professores, outras vezes sozinho, encaminhando para monitoria, para os núcleos, conforme a necessidade. (E9)</p> <p>Então, desde o início do ano, nas reuniões pedagógicas, da mesma forma com a recepção das turmas novas, nós fazemos intervenções [...] e isso é ao longo de todo o percurso. (E16)</p> <p>[...] alguns pais vêm nos procurar, mães de estudantes, querendo saber o que está acontecendo com fulano, porque ele tá muito quieto em casa. (E10)</p> <p>[...] eu faço mil quilômetros por dia dentro do campus e é essa relação com os professores, que depois respinga nos alunos. [...] Então, chegar de manhã, circular nas salas, ver se estão todos os professores, fazer essa conversa. (E12)</p> <p>Tudo isso a gente faz, a gente recebe os pais, encaminha, entrega boletim, faz assinar, conversa quando precisa, às vezes conversas bem direcionadas. (E14)</p> <p>Uma outra atribuição que a gente recebe aqui, por exemplo, é receber e arquivar os planos de ensino. Eu acabo verificando se lá consta horário de atendimento do professor. Então se não consta, a gente chama o professor e pede para inserir, para que fique visível para o aluno que tem dificuldade, que saiba quando procurar. Então é uma ação, é uma prática pedagógica que nós proporcionamos entre o professor e aluno, mas que não é uma prática tão direta. [...] Nós temos a metodologia do professor nos planos de ensino, nós olhamos se o professor prevê momentos diferenciados, distintos de avaliação durante todo o percurso, e instrumentos diferentes. E se não está previsto isso no plano de ensino, a gente chama o professor e pede para ele rever a metodologia. Esse também é um trabalho bem significativo. Eu vejo que talvez de uma forma indireta, mas isso tem impacto direto nos alunos. O aluno tem oportunidade de ser avaliado de diferentes formas, em diferentes momentos. (E14)</p> <p>[...] nós trabalhamos muito ligado às Coordenações de curso, a Coordenação Geral do Ensino e Direção do Ensino, em toda essa organização mais pedagógica mesmo. [...] Nós fazemos toda a organização do pré-conselho, do conselho intermediário, do pós-conselho, nas devolutivas para os alunos. Então, isso faz com que a gente faça esse acompanhamento, tanto de alunos quanto de docentes, ao longo de todo o ano também. [...] (E16)</p>	<p>orientação aos docentes, referente às suas práticas, metodologias. (E4, E7, E13, E14);</p> <p>- Mediação entre estudantes e docentes. (E12, E14);</p> <p>- Encaminhamentos junto às famílias. (E4, E8, E6, E10, E14);</p> <p>- Projeto Pedagógico de Curso:</p> <p>acompanhamento da elaboração, ajustes, reestruturação. (E4);</p> <p>- Autoavaliação docente. (E4);</p> <p>- Relação próxima e dialógica com docentes. (E12)</p> <p>- Acompanhamento, e orientação quanto à oferta de recuperação paralela (E5, E14);</p> <p>- Zelo pelo cumprimento da legislação educacional (E5, E12);</p> <p>- Encaminhamentos para monitorias, para núcleos inclusivos e outros, conforme necessidade apontada pelos docentes. (E9);</p> <p>- Revisão e assessoramento referente aos Planos de Ensino (elaboração, requisitos legais e pedagógicos). (E14);</p> <p>- Intervenções em reuniões pedagógicas, recepção das turmas novas. (E16).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As atividades de mediação desenvolvidas pelo SAP de forma indireta, podem ser organizadas em torno de três eixos ou em três momentos específicos:

a) Orientação e acompanhamento do trabalho docente: essas atividades são consideradas como essenciais para garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, são pensadas ações, como por exemplo: orientação e acolhimento a docentes (especialmente os novos), envolvendo discussão sobre práticas pedagógicas, metodologias de ensino, estrutura e funcionamento do Instituto Federal, auxílio na organização dos horários para atendimento individualizado ao estudante e oferta da recuperação paralela, acompanhamento da elaboração e execução dos Planos de Ensino e dos Projetos Pedagógicos de Curso. O Setor de Assessoria Pedagógica atua como mediador, buscando administrar conflitos e encontrar soluções para as demandas apresentadas, e isso inclui



comunicação entre estudantes e professores, auxiliar nos encaminhamentos para monitorias, para núcleos inclusivos e outros. A participação do setor em reuniões pedagógicas e o trabalho direcionado para a autoavaliação do trabalho docente, também é elencado como uma ação que visa contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Essas práticas demonstram a importância dada ao acompanhamento e suporte aos docentes e ao Instituto de modo geral, como forma de contribuir para a melhoria das práticas e, por consequência, das aprendizagens.

b) Os Conselhos de Classe como um espaço importante de formação, de discussão e acompanhamento das aprendizagens: Os conselhos são vistos pelos participantes como um dos principais momentos para debater questões fundamentais relacionadas ao ensino e à aprendizagem e, também, para compartilhar demandas e analisar questões relevantes para os estudantes. O SAP auxilia e participa dos três momentos (Pré-conselho, Conselho e Pós-conselho), desenvolvendo estratégias, como por exemplo, a elaboração e aplicação de questionário individualizado para que os estudantes possam expressar suas opiniões e demandas, oferecendo orientação e acompanhamento e, após os Conselhos, são feitos encaminhamentos para docentes, discentes e famílias, visando implementar as decisões tomadas.

c) Comunicação com as famílias: As reuniões de pais complementam o processo de ensino e aprendizagem e são atividades estruturadas com a participação do SAP, que também auxilia nos encaminhamentos junto às famílias, no contato direto, na entrega de resultados e pareceres, promovendo apoio na comunicação, especialmente em situações que exigem um acompanhamento mais próximo do estudante.

A orientação e o acompanhamento do trabalho docente são essenciais para promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nessa ação eminentemente reflexiva, é importante a observação da interação de todos os elementos que nela intervêm – as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Essa abordagem implica conceber a prática como um processo contínuo e reflexivo, que abrange planejamento, aplicação e avaliação (Franco, 2015; Freire, 1996; Zabala, 1998).

Moreira (2021, p.107), ao discorrer sobre a teoria de Vygotsky, explica que “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais”. Pode-se dizer que os processos mentais superiores são uma decorrência da socialização dos indivíduos, num determinado tempo, espaço e permeados pela cultura. Logo, atribuímos significado, interpretamos, compreendemos e processamos informações que antes estão presentes na sociedade, e decorrem de processos sociais, históricos e culturais desenvolvidos pela humanidade.

Para Pino (2005, p.66-67), o desenvolvimento humano passa necessariamente, pelo Outro, em um processo de conversão da significação das relações sociais, na qual as ações de cada um desencadeiam as ações dos outros. Nessa perspectiva, baseada em Vygotsky, as funções superiores constitutivas da pessoa foram antes relações sociais. O autor conclui dizendo que o acesso à significação dos objetos culturais ocorre por intermédio da mediação do outro.

Portanto, as interações mediadas pelo SAP, que incluem orientações, discussões e reflexões, promovem a interação e a socialização de saberes, o compartilhamento de responsabilidades e o desenvolvimento de novas aprendizagens, reforçando a relevância das práticas do setor.

### **Categoria 2: Concepções de aprendizagem**

Aprendizagem e Ensino Médio Integrado são conceitos amplos, complexos, e envolvem diferentes concepções de educação, de sociedade e indivíduo. Nessa perspectiva, são fundamentais para entendermos as práticas desenvolvidas pelos profissionais que trabalham com a educação e, em especial, no âmbito de nosso local de pesquisa, o Setor de Assessoria Pedagógica. Para isso, inicialmente, nos propomos a buscar nas narrativas dos participantes, descritas no Quadro 4, os sentidos de aprendizagem.



**Quadro 4 – Concepções sobre aprendizagem**

Narrativas sobre aprendizagem	Unidades de significado
<p>Então, aprendizagem é um processo, e ela depende de vários fatores, que não só o momento que o aluno tá em sala de aula. (E3)</p> <p>[...] aprendizagem como algo contínuo, um processo que exige esforço, que exige querer, e que é mediado e orientado pelo professor em sala de aula. Mas eu vejo sempre o aluno como uma peça ativa no processo. (E4)</p> <p>Então, eu vejo que aprendizagem é isso. Também resgatar a questão do professor. Depois que o professor passou a ser facilitador... Mas ele tem facilitado que acesso a informação? Temos uma série de dificuldade de transformar isso em aprendizado. [...] Então aprendizagem é criar referências, e tu minimamente saber, mas se tu não lembra de tudo, tu pensa um pouco, "não, mas para aí um pouquinho, eu vi isso", e começa a verificar... "não, aqui tá, ah lembrei". Tá, então tu aprendeu. Não vai saber tudo, mas tu criou ligações, então tu aprendeu. Não tá na ponta da língua, mas tu aprendeu, diferente de ter acesso a informações. (E5)</p> <p>[...] quando eu encontro sentido e consigo usar no dia a dia, aí eu penso que aconteceu uma aprendizagem. (E9)</p> <p>Então eu tenho para mim que é isso, em sala de aula, tu tem que fazer uma aula dialogada. [...] Ninguém aprende só ouvindo o professor falar. [...]tem algumas coisas que podem ser mais automáticas [...]. Mas tem outras coisas que não precisam ser automáticas, elas podem ser pensadas conforme a experiência do sujeito [...]. (E10)</p> <p>[...] não é uma nota que define a aprendizagem, é um processo, é algo constante, é uma construção. E o ensino integrado já supõe isso, o aluno aprender a teoria na sala de aula, depois ir lá fora, pegar o tijolo, fazer a massa, construir, mostrar que aprendeu. São discussões, diálogos, é um processo aberto, não é algo assim fechado. [...]. (E14)</p> <p>Aprendizagem, antes de mais nada é uma relação afetiva. [...] porque eu só tenho interesse, por algo que eu tenho uma conexão. Muitas coisas a gente precisa aprender porque tá na matriz curricular, faz parte, mas isso se reflete então na relação que eu tenho com os professores. [...] E aprendizagem é um vínculo de afeto. [...] E aí entra Paulo Freire. Aquilo faz parte do meu mundo, é do meu interesse, a minha leitura de mundo tem uma relação com isso já.[...] Eu vejo a aprendizagem assim, e acho que a gente tá bastante carente de priorizar esses vínculos. E um dos reflexos é não ocorrer essa aprendizagem. (E15)</p> <p>Mas a aprendizagem é um processo lento, não é fácil, tem que se considerar vários estilos de aprendizagem. Por isso que a gente insiste que a metodologia não pode ser única. Tem que ser variada. (E16)</p>	<p>- Compreensão de aprendizagem como um processo contínuo, dialógico, mediado e orientado pelo professor. (E3, E4, E10);</p> <p>- Estudante é parte ativa no processo. (E4);</p> <p>-Aprendizagem diferente de acesso a informação. (E5);</p> <p>- Aprendizagem é criar referências, relações entre conteúdos e com o seu contexto, sua experiência, ter sentido. (E3, E9, E10, E15);</p> <p>- Aprendizagem como processo constante, construção de conhecimento, relação entre teoria e prática. (E14);</p> <p>- Aprendizagem decorrente de uma relação de afeto, com quem ensina ou com o que é ensinado. Aprendizagem é um vínculo de afeto. (E15).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O entendimento de aprendizagem é expresso de maneiras distintas. No entanto, alguns pontos em comum emergem das respostas, evidenciando a riqueza desse processo e sua relação com os autores que fundamentam esta pesquisa.

Para alguns participantes, a aprendizagem é vista como um processo contínuo, dialógico e mediado, no qual o professor desempenha um papel fundamental como mediador e orientador (E3; E4; E10). Essa perspectiva destaca a ideia de que aprender não se limita a um momento específico, mas ocorre ao longo da vida, por meio da interação entre indivíduos e o conhecimento. Oliveira (2010, p.40), ao discorrer sobre o pensamento de Vygotsky, explica que o desenvolvimento psicológico humano é um processo social e cultural. Com isso, aprendemos a pensar e agir através das nossas interações com os outros e através da mediação da cultura. A linguagem, nesse processo, desempenha um papel crucial, permitindo a comunicação e a construção de significados compartilhados.

De acordo com Moreira (2021), na ótica de Vygotsky, para que ocorra ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, faz-se imprescindível a interação social e o intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, "Interação e intercâmbio implicam, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem



devam falar e tenham oportunidade de falar” (Moreira, 2021, p.121). Esse entendimento é possível de ser observado, quanto E10 diz que “Então eu tenho para mim que é isso, em sala de aula, tu tem que fazer uma aula dialogada”. Posicionamento que vem ao encontro do que Freire (1996, p. 96) postula, ao dizer que “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Outro aspecto relevante é a diferenciação entre aprendizagem e o simples acesso à informação (E5). Além disso, as entrevistas enfatizam que a aprendizagem ocorre quando se constroem referências e se estabelecem relações entre os conteúdos estudados e a experiência pessoal de cada indivíduo (E5; E9; E10; E15).

A construção do conhecimento, conforme evidenciado nas narrativas dos participantes (E14), é um processo contínuo que se concretiza na relação intrínseca entre teoria e prática. Ou seja, o aprendizado efetivo transcende a mera assimilação teórica, demandando aplicação e experimentação para consolidar e expandir o saber. Essa perspectiva encontra referência na visão de Ramos (2016, p. 67), que, em sua abordagem histórico-crítica, destaca que a apreensão do mundo pelos indivíduos abrange tanto o conhecimento das propriedades do mundo real – físico e social – quanto a compreensão dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo.

Por fim, em uma das entrevistas destaca-se a dimensão afetiva da aprendizagem, onde afirma-se que ela resulta de uma relação de afeto, seja com quem ensina, seja com o próprio conteúdo aprendido (E15). Ressaltando a importância do vínculo emocional para que a aprendizagem ocorra. Ou seja, nas palavras de Freire (1996, p. 159), “Ensinar exige querer bem aos educandos”.

Em síntese, depreende-se das entrevistas a compreensão de aprendizagem como um processo contínuo que vai além do simples acesso à informação e que se opõe à ideia de transmissão de conhecimento, envolvendo interação, construção de sentido, aplicação prática e conexão afetiva, no qual o indivíduo desenvolve o entendimento do mundo a partir da interação com os outros e com a cultura. Constituindo-se em elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Essa visão encontra respaldo na perspectiva de Vygotsky, que enfatiza o papel fundamental da interação social na construção do conhecimento e a mediação, que é o papel de um adulto ou colega mais experiente, em auxiliar a superar desafios e internalizar novos conceitos.

Como destaca Moreira (2021, p. 113), “[...] para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados já compartilhados socialmente, ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra, ou já construídos social, histórica e culturalmente”. Nesse sentido, a interação social se configura como um espaço privilegiado para a apropriação de significados, permitindo que o indivíduo compreenda e compartilhe os conhecimentos construídos coletivamente.

### Categoria 3: Concepções de Ensino Médio Integrado

Os sentidos de Ensino Médio Integrado, que é o nível e modalidade delimitada para a pesquisa, encontram-se expressos nas narrativas e nas unidades de significados do Quadro 5.

**Quadro 5 – Concepções sobre Ensino Médio Integrado**

Narrativas sobre Ensino Médio Integrado	Unidades de significado
[...] é o que falamos para os alunos, a gente não quer que vocês sejam técnicos apenas. Vocês precisam ser pessoas que entendem seu papel na sociedade, que entendam seus direitos e seus deveres enquanto cidadãos. Vocês estão aqui no processo de construção para que, lá no mundo do trabalho, não sejam pessoas preconceituosas, pessoas que não sabem trabalhar em equipe. [...] Todos são responsáveis por essa formação integral. (E4) Então a formação integrada é isso: onde que cada disciplina tá colaborando com uma	- Ensino médio integrado como sinônimo de formação integral, formação para cidadania, para o mundo do trabalho.





<p>outra. [...] Nós trabalhamos na formação profissional, ponto. Ah, porque o sistema capitalista selvagem, excludente, não sei... Não, isso é outra discussão. Formação profissional, simples assim! As outras coisas são outras coisas, não vamos salvar o mundo, nós temos que nos preocupar com essa formação integral e formação profissional. (E5)</p> <p>[...] eu vejo que esse currículo integrado, ele é importante quando o aluno entende a coisa contextualizada, na prática. Então a gente tem ali as áreas de integração nas próprias amentas, então por exemplo a professora de português tá dando aula para o curso de manutenção e suporte em informática, ele vai direcionar os exemplos, vai fazer trabalhos em conjunto na PPI (<i>Prática Profissional Integrada</i>), [...]. E eu vejo que isso dá muita diferença na aprendizagem. (E7)</p> <p>[...] no ensino integrado a gente consegue olhar ele como um todo. Bom, esse estudante ele está com um problema financeiro, a gente vai ver o que a gente consegue organizar de auxílio e tal, é uma questão psicológica, é uma questão mais de organização, é uma questão de aprendizagem propriamente dita, [...], que tudo acaba interferindo na vida do estudante [...]. (E9)</p> <p>[...] eu percebo que a gente perdeu um pouco o significado do integrado. Então para muitas pessoas o integrado é integral, é estar todo dia na instituição. [...] Integrado para mim é conseguir, no currículo que tem disciplinas básicas, técnicas e politécnicas, [...] que a gente consegue fazer com que isso se convenga, no objetivo final da formação do estudante x, pro cargo tal. [...] com o objetivo de formar uma criaturinha técnica em informática atenta a situações do mundo. (E10)</p> <p>A formação integrada é a que dá condições para que o aluno possa, ao se formar no ensino médio, optar entre avançar nos estudos ou ingressar no mercado de trabalho. (E11)</p> <p>Quando acontece esse ensino, pesquisa e extensão, dentro dos princípios de cidadania, de sustentabilidade, isso daí é o ensino médio integrado em termos de didática. Tem toda a concepção de visão de mundo, tudo [...] Então se a gente trabalhar o princípio educativo do trabalho que é todas as dimensões da sociedade, todas as dimensões para qual a gente educa, e a sua inserção no mundo do trabalho, e o princípio educativo da pesquisa, [...] aí é ensino médio integrado, [...] Então a gente tem que ter uma forte base geral, para que ele tenha o conhecimento e depois ele escolha o que ele quiser. [...] E eu acho que é isso o ensino médio integrado. E essas relações [...]. (E12)</p> <p>A formação contextualizada, você vai trazer o conteúdo para sala, vai contextualizar, que relação faz isso, o que muda na tua vida se tu souber isso, ou onde é que tu vai aplicar... Essas relações também ajudam a fazer a questão do currículo integrado. (E13)</p> <p>Por isso que nós somos uma instituição com o ensino de qualidade, diferenciada, porque nós prezamos por uma educação voltada para vários aspectos, o ser humano como um todo, como um cidadão crítico, consciente, atuando também, não só pensando no mercado de trabalho, mas também. (E14)</p> <p>Eu penso assim, na prática nós deveríamos partir de um planejamento integrado. [...] São conhecimentos que se cruzam e eles não precisam ir juntos do início ao final do ano letivo. [...] a Geografia ela pode conversar com a Sociologia num determinado momento, ela vai conversar com a Biologia, em outro momento, ela vai conversar com outras áreas, [...]. Isso é dinâmico. E o currículo integrado, ele é tratado de maneira estática e compartimentada ainda, num modelo cartesiano. Então, ele não é integrado, porque esse movimento era para ser feito o ano inteiro. E tá lá bonitinho nos documentos da instituição, mas na prática não funciona [...]. (E15)</p> <p>Foi com muito tempo, muita leitura, ouvindo pessoas de outros lugares que trabalhavam lá mais tempo, que eu entendi que a formação integral é para além do ensino das disciplinas que constam no currículo, é uma formação que visa formar o cidadão, [...] por isso que nós temos uma instituição que tem núcleos inclusivos, que tem vários setores que atuem e dêo esse atendimento para o estudante de forma integral. (E16)</p>	<p>atenta a situações do mundo (E4, E10, E12, E16);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação integral como responsabilidade de todos. (E4);</li> <li>- Formação integrada: integração das disciplinas. (E5, E7);</li> <li>- EMI: foco na formação profissional. (E5);</li> <li>- Formação contextualizada, relação com a prática, que impacta positivamente na aprendizagem. (E7, E13);</li> <li>- EMI: estudante é visto como um todo. (E9);</li> <li>- Perda do significado do integrado para uma visão de integral (dia todo na instituição). (E10);</li> <li>- EMI: formação para continuidade dos estudos ou mercado de trabalho (E11);</li> <li>- EMI: Quando acontece esse ensino, pesquisa e extensão, dentro dos princípios de cidadania, de sustentabilidade (E12);</li> <li>- Formação voltada para vários aspectos, o ser humano como um todo, como um cidadão crítico, consciente. (E14);</li> <li>- Necessário planejamento integrado. (E15);</li> <li>- E o currículo integrado, ele é tratado de maneira estática e compartimentada ainda, num modelo cartesiano. Então, ele não é integrado. (E15).</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Das narrativas emergem os significados de Ensino Médio Integrado (EMI), percebido como uma proposta de formação integrada que busca superar a mera transmissão de conteúdos, almejando uma formação que alie a preparação para profissões técnicas com uma formação geral ampla, contextualizada, voltada para os vários aspectos da vida, o ser humano como um todo, como um





cidadão crítico, consciente (E9; E14; E15). Nessa abordagem humanizadora há o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, considerando suas necessidades e potencialidades. Além disso, uma formação integrada exige um olhar ampliado sobre os estudantes, compreendendo-os como sujeitos sociais em formação e não apenas como futuros profissionais. Isso significa considerar suas necessidades individuais e coletivas, seus desafios econômicos, emocionais e acadêmicos, garantindo apoio para que possam concluir sua formação com qualidade e perspectivas de futuro (E9). Esse olhar ampliado exige o compromisso de toda a comunidade escolar, já que a formação integral não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas de todos os agentes envolvidos (E4). Essas narrativas convergem para o que Pacheco (2011, p.15), afirma em relação à proposta dos Institutos Federais: “[...] uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”.

A concepção do EMI como sinônimo de formação integral, cidadania e preparação para o mundo do trabalho é um ponto central, ressaltado pelos entrevistados (E4; E10; E12; E16). Essa visão holística pressupõe uma educação que abarque todas as dimensões do ser humano, preparando-o para os desafios da vida em sociedade, ou seja, uma visão de formação humana em sua totalidade, integrando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2010). Complementada por uma formação contextualizada e relacionada à prática, o que impacta positivamente na aprendizagem (E7; E13). Isso implica, ainda segundo Ramos (2010, p. 48), em “retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos”.

A compreensão de EMI como a integração entre ensino, pesquisa e extensão, pautada nos princípios de cidadania e sustentabilidade, é outro aspecto relevante. Essa concepção, unida ao “princípio educativo do trabalho e ao princípio educativo da pesquisa” (E12), evidenciam um compromisso com as bases conceituais que fundamentam a proposta dos Institutos Federais.

Ciavatta (2014b, p. 198) define o trabalho como princípio educativo, com o sentido de “[...] superar a dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. Para Frigotto (2001), esse princípio deriva da especificidade própria do trabalho, de ser uma atividade necessária, desde sempre, para todos os seres humanos. Segundo o autor, o trabalho é concebido como elemento criador da vida humana, constituindo-se como um dever de ser aprendido e socializado, e um direito que possibilita recriar e reproduzir permanentemente a existência humana. Então, “[...]Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos” (Frigotto, 2001, p.74).

Outras três concepções de EMI e de formação integrada, apresentam-se relacionadas à ideia de integração das disciplinas (E5; E7), à visão de EMI como preparação para a continuidade dos estudos ou para o mercado de trabalho (E11) e a sua finalidade voltada para a formação profissional, como preparação para o exercício de profissões técnicas. Esses entendimentos, sem dúvida, exigem uma formação abrangente, mas em uma perspectiva que remete ao sentido anterior à proposta dos Institutos Federais, que difere da perspectiva emancipatória e omnilateral trazida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Na primeira abordagem, a formação integrada está relacionada às relações e conexões entre os conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares, remetendo a uma visão de ensino interdisciplinar, e à busca da superação da fragmentação do conhecimento por meio dele. Nas outras duas, encontram-se elementos que remetem “à dualidade histórica que marca nosso ensino” (Ramos, 2010, p.43), e que esteve presente ao longo da oferta da Educação Profissional e Tecnológica de nosso país, com o objetivo de atender ao mercado e a visão da formação profissional sem o necessário vínculo com a “[...] prática social por meio das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2010, p.43). Nesse aspecto, observa-se a análise trazida por Frigotto (2021), de que o ensino médio é palco de intensos debates, dada a sua importância na transição para a vida adulta e na preparação para a cidadania e o mundo do





trabalho. A questão central, segundo ele, reside em definir se a formação oferecida aos jovens visa prepará-los de forma integral para a sociedade, capacitando-os a pensar criticamente, ou se a educação se submete aos interesses de exploração do trabalho, moldando os estudantes exclusivamente para o mercado de trabalho. O autor destaca que essas problemáticas exigem atenção e reflexão por parte de todos. Ciavatta (2014a, p.51) também faz um alerta, no sentido que:

[...] a medida que a escola se prepara para atender as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, assiduidade, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva e etc., tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios.

As falas dos participantes demonstram que o Ensino Médio Integrado, apesar de seus ideais, enfrenta desafios significativos na prática. A visão de integração, por vezes, se reduz a uma mera questão de tempo de permanência na instituição (E10), em vez de promover uma articulação efetiva entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, de forma contextualizada. Além disso, a formação integral do estudante, como cidadão crítico e consciente (E14), nem sempre se concretiza. A fragmentação do currículo, a persistência de um modelo cartesiano e a falta de um planejamento integrado (E15) são apontados como obstáculos para a efetivação dos princípios que norteiam a criação dos Institutos Federais, como a relação com o mundo do trabalho e a pesquisa.

Ciavatta (2014a, p.62) ao abordar a questão do ensino integrado, destaca que, um ponto fundamental para que ocorra a integração, são os gestores. E aí, estendemos esse entendimento para todas as esferas e instâncias de poder. Segundo ela, "Se os gestores não fazem reuniões, não têm orientações e diretrizes quanto à integração, se não há integração de pessoas não é possível fazer qualquer integração no ensino".

Portanto, o Ensino Médio Integrado, é uma "proposta político-pedagógica" (Pacheco, 2011, p.14) complexa e desafiadora, que exige um compromisso coletivo e um planejamento cuidadoso para sua efetivação. A implementação desse ideal revela uma complexidade que oscila entre a teoria e a prática, como evidenciado por E15, onde destaca a existência de uma teoria bem fundamentada e expressa de forma clara em documentos institucionais, mas com limitações de sua efetividade na prática de trabalho. A superação dos desafios e a concretização dos ideais do EMI dependem de um esforço contínuo de reflexão, diálogo, estudo e ação por parte de todos os envolvidos.

#### Categoria 4: A percepção dos profissionais sobre suas práticas

A presente análise explora a percepção dos profissionais do SAP sobre seu papel na instituição, abrangendo suas atribuições, práticas, desafios, estratégias e relação com a gestão institucional, como se observa no Quadro 6.

**Quadro 6 – Percepção dos profissionais sobre suas práticas**

Narrativas	Unidades de significado
Eu entendo que nos somos um setor que trabalha com o pedagógico. [...]. Que deveria fazer esses processos acontecerem! O nosso papel ali é fundamental. É o que ainda não se conseguiu chegar. [...] Que seria essa assessoria mesmo, visando a questão metodológica, visando essa aprendizagem do aluno. [...] E tem que ir além do burocrático. Agora, o que nem sempre na prática a gente consegue fazer. (E3) [...] eu acho que o Setor da Assessoria Pedagógica, ele tem um papel colaborativo com a Coordenação de curso, com a gestão do ensino, CGE e Direção. (E4) Mas eu penso que também esse olhar para o setor, ele vai muito da gestão também. O quanto a gestão entende esse processo do SAP, e apoia. Ou quanto, talvez, entenda como burocrático. [...] Então, eu vejo que isso também é fundamental: esse apoio que a gestão do campus dá ao setor pedagógico. (E3) [...] a formação com os docentes, a gente falha um pouco, por vários motivos. Ou é porque não tem uma preocupação da gestão mesmo, que isso seja feito, ou porque a	- Setor que trabalha com o pedagógico e que deveria fazer esses processos acontecerem. (E3, E4, E12, E16); - Papel fundamental, setor de referência. (E3, E4, E8, E14); - Atividades burocráticas: necessárias, mas não podem limitar ações práticas, de estudo, e junto aos estudantes, docentes e famílias. (E3, E12, E14,



<p>gente tem resistência dos professores [...]. No fim, até a gente acaba não fazendo para não se incomodar, o que é muito feio e muito triste dizer. [...] Eles sentem isso como um processo de fiscalização sabe, e não de auxílio e não de melhoria, de qualificar o trabalho. (E10)</p> <p>Temos um setor que tem que ser encarado como acolhimento das demandas tanto dos discentes como dos docentes. A gente colabora muito para permanência e êxito dos alunos. Tendo o papel fundamental de acompanhar as aprendizagens e de propor mudanças [...]. (E4)</p> <p>[...] a gente deve se dar nessas questões metodológicas, nessas questões de avaliação, nessas questões de mediação entre aluno e professor, nessa questão da organização, de ouvir, de criar um espaço de escuta com os docentes sobre a turma, com os alunos. É essa a natureza da nossa atividade enquanto Setor de Assessoria Pedagógica. [...] É lógico, que nessa questão dos PPCs também, a gente é fundamental. (E4)</p> <p>E o nosso papel seria isso: buscar referências, entender o perfil de uma turma, conversar com o professor, identificar essas questões. (E5)</p> <p>[...] a gente está sempre nesse movimento de estudar, de participar de pesquisa, enfim, sempre tendo projetos. (E8)</p> <p>O setor nosso não trabalha sozinho! [...] Já foi mais intenso, mas a gente continua trabalhando em rede com os outros setores: assistência estudantil, saúde, os núcleos de inclusão, os outros núcleos. (E8)</p> <p>Então, é um setor muito acolhedor sempre, tanto aos alunos, e também aos docentes, aos outros servidores [...]. É um setor de referência, é o coração da instituição. (E8)</p> <p>[...] a gente aos pouquinhos foi entrando nos cursos, nos aproximando das coordenações, para pensar nas ações, estratégias com os estudantes. Começamos a fazer levantamento de evasão, de reprovação, e pensar em cada curso, como é que a gente vai trabalhar isso. (E6)</p> <p>Então quem tá ou deixa de estar (quanto à gestão), a gente vai cobrar que nos defenda, que a porta esteja aberta para a gente fazer reunião, que a gente consiga ter um diálogo interessante. (E6)</p> <p>O nosso trabalho está muito ligado também a Direção de Ensino e Coordenação Geral de Ensino. A gente faz esse planejamento muito junto com eles, que começa desde o acolhimento dos estudantes. (E9)</p> <p>[...] no dia a dia, o que surgir de questões de estudantes, seja atendimento domiciliar, atestado médico, problemas de aprendizagem, a gente acaba se envolvendo com tudo, inclusive o planejamento, execução e o pós-conselho de classe. [...] O papel de fazer a mediação também, muitas vezes entre a família, muitas vezes com os professores, papel de orientação, de organização também, ajudar eles a se organizar. É bem amplo assim. [...] o setor tem uma contribuição ótima no sentido de que a gente acompanha todo o processo. (E9)</p> <p>[...] o cargo mesmo de pedagoga, aqui no campus [...], ele é alocado no SAP também. Então é as meninas que são as pedagogas, que acabam fazendo esse trabalho que deveria estar mais ligado à assistência estudantil [...]. (E10)</p> <p>E o SAP tem questões burocráticas que são essenciais para organização didático-pedagógica. A gente precisa saber legislação, a gente precisa saber o que precisa guardar, a gente precisa saber como organizar. Então isso é do SAP! [...] o tema principal nosso é zelar para que ocorra tudo que está previsto no planejamento da instituição. Zelar, não significa que a gente tem que fazer. (E12)</p> <p>Cada dia no SAP é uma surpresa. [...] Mas a gente tem esta demanda de ficar assessorando as coordenações, os professores, [...] todas as outras atividades que tem a ver com as questões mais burocráticas, a questão dos Projetos Pedagógicos. (E13)</p> <p>A gente participa de quase todas as reuniões. [...] Então, a gente tem uma visão geral do campus. [...] É o SAP, no nosso entendimento também existe para isso, para dar suporte à gestão que vier e que for. (E12)</p> <p>[...] nesse momento, as atividades são mais burocráticas, mais administrativas, e essa sempre é uma briga nova. [...] e a gente gostaria de aprimorar, de ler legislação, procurar ler livro sobre educação, acompanhar muitas discussões, e as</p>	<p>E16):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância do apoio e respaldo da gestão. (E3, E6, E10, E15);</li> <li>- Setor de acolhimento, de escuta. (E4, E5, E8, E9);</li> <li>- Papel colaborativo com a gestão, coordenadores, docentes, com os demais setores, com a instituição. (E4, E6, E8, E9, E12, E13);</li> <li>- Natureza das atividades do SAP: acompanhar as aprendizagens, fazer intervenções e de propor mudanças (metodológicas, na avaliação), realizando a mediação e acompanhamento de todo processo educacional. (E3, E4, E5, E6, E16);</li> <li>- Papel de mediação, de orientação, de organização, de mobilizador das práticas preconizadas nos PPCs. (E4, E9, E13, E16);</li> <li>- Importância do trabalho em rede: assistência estudantil, saúde, os núcleos de inclusão, os outros núcleos. (E8, E14);</li> <li>- Setor atuante em projetos, em pesquisas. (E8);</li> <li>- Importância de momentos de estudo, formação continuada e troca de experiências. (E3, E5, E8, E12, E14);</li> <li>- Atendimento a estudantes como papel do pedagogo e/ou da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE). (E10);</li> <li>- Zelar para que ocorra tudo que está previsto no planejamento da instituição. (E12, E14);</li> <li>- Muitas demandas e pouco tempo para se dedicar a cada uma delas, especialmente as ações pedagógicas. (E2, E3, E12);</li> <li>- A falta de tempo é agravada pela falta de servidores e pela necessidade de realizar tarefas que não seriam de sua responsabilidade. (E12, E14);</li> <li>- Há uma sensação de que as</li> </ul>
---	--



<p>vezes falta um pouco de tempo. E sempre a gente acaba resolvendo situações imediatas [...] mas a gente gostaria de focar mais no pedagógico. (E14)</p> <p>Nós acompanhamos toda a trajetória de forma indireta e também toda parte de legislação. [...] A gente faz cumprir a legislação. Então esse é um papel fundamental. A gente consegue acompanhar os alunos e aos professores baseado na legislação vigente. Para isso nós temos que buscar conhecimento e toda a interação que precisa para dar conta disso. (E14)</p> <p>Sabemos o que tem que fazer, não é uma crise de identidade particular nossa. Mas a gente não tá respaldado, não tá segurança. E o nosso setor precisa ter respaldo. A gente não faz as coisas sozinho, nosso trabalho depende do trabalho dos docentes, depende da visão da gestão. (E15)</p> <p>Dentro das nossas atribuições existem as de caráter administrativo [...] na construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na revisão de um PPC [...] E eu acredito que são necessárias. (E16)</p> <p>Eu vejo assim: é a Assessoria Pedagógica, tem que assessorar, [...] tentar encontrar meios que favoreçam o melhor ambiente de aprendizagem [...] Então o nosso papel é mediar, é sugerir ações e, no que nos cabe, fazer essas ações que qualifiquem os processos na aprendizagem. (E16)</p> <p>Mas a gente não consegue abraçar tudo. E quando a gente foca mais nos docentes, obviamente, a gente deixa os alunos de lado [...]. Não dá conta de tanta demanda. E isso é uma fragilidade do nosso setor que não tá bem delimitado. (E2)</p> <p>[...] só que a gente é absorvida pelas atividades diárias, porque tem pouco servidor. E esse trabalho que a gente faz muitas vezes seria dos assistentes de alunos. [...] E a gente falha nesse sentido, no tempo de estudo da gente, no tempo de preparação de formação de professores, de organização das reuniões [...]. E as formações que seria nossa função também, foram ficando em segundo plano [...].(E12)</p> <p>Aquelas 34 atribuições do setor, 34 demandas que estão ali como atividade do setor, eu penso que a gente precisaria rever. Porque tem muita coisa ali que não nos cabe, que eu entendo que não nos cabe. (E4)</p> <p>Nós temos as nossas atribuições, [...]. Mas poderia ser mais claro, mais objetivo, algumas coisas são bem genéricas, mas muito importante para estabelecer de fato qual é o nosso papel dentro do SAP. (E14)</p> <p>Eu acho que cada SAP tem que ter a sua caminhada, dentro da realidade do seu campus. Ter algumas linhas gerais, claro, dentro da instituição, [...]. A gente tá construindo uma caminhada bonita dentro das nossas características, [...] mas não pode ser enquadrado em todas, porque as características são diferentes, número de servidores diferentes, forma de organização diferente, e é isso que é o saudável. (E13)</p> <p>[...] o nosso sistema acadêmico ele não fornece dados de rendimento, relatórios de rendimento. Por exemplo, para eu saber de uma turma, quantos alunos estão com três disciplinas abaixo da média, tem que abrir boletim por boletim para verificar! (E4)</p> <p>Eu penso que seria importante mais momentos de formação, porque nos momentos em que a gente se encontra, é importante ouvir, trocar as experiências. Muitas vezes aquilo que tu passa lá no campus, o colega também tá passando. (E3)</p> <p>[...] a questão do desafio acho que é a adesão nas formações, [...] tanto TAEs quanto docentes. (E9)</p> <p>[...] mas eu acho que os fatores que mais prejudicam são as resistências. E a avaliação que às vezes as pessoas não fazem, uma autoavaliação do seu trabalho. (E4)</p> <p>Então assim, existe cada vez mais forte essa disputa de espaço entre TAEs e docentes. Então não há uma parceria, não há esse sentimento de unidade, não é um trabalho em equipe. (E15)</p> <p>Eu acho que o principal desafio nosso é conseguir um espaço permanente de encontro com os professores, [...] que fizesse essa atividade de ir pensando a prática, o dia a dia, e junto com isso ir teorizando e buscando alternativas. (E12)</p> <p>E com o trabalho com os docentes, o que é mais desafiador ainda é a resistência de alguns profissionais em repensar sua metodologia, sua prática. (E16)</p> <p>E eu não sei se a gente já tá meio que desistindo, e cansada de bater contra a parede</p>	<p>atribuições do SAP não estão bem definidas, levando a realização de tarefas que não correspondem ao setor. (E2, E4, E12, E14) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância do conhecimento das atribuições para organizar o trabalho. (E14, E16);</li> <li>- Dificuldades com o sistema acadêmico atual e sobrecarga de trabalho manual, que impactam o acompanhamento pedagógico. (E4);</li> <li>- Desafio da adesão às formações (TAEs e docentes). (E9, E10);</li> <li>- Resistência a mudança: parte dos docentes demonstram resistência a novas metodologias, reuniões pedagógicas e autoavaliação, que dificulta a implementação de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. (E4, E15, E16);</li> <li>- Dificuldades na relação entre docentes e Assessoria Pedagógica. (E10, E15);</li> <li>- Assessoria Pedagógica é vista como fiscalizadora, e não como auxiliadora no processo de qualificação do trabalho. (E10);</li> <li>- A importância da autoavaliação e da reflexão sobre a prática.(E4, E12, E15);</li> <li>- A influência da forma de organização das universidades. (E15);</li> <li>- É reconhecida a necessidade de cada SAP se organizar conforme a realidade do seu campus, considerando suas características e necessidades específicas. (E12);</li> <li>- Necessidade de maior apoio da gestão do ensino para organização e delimitação de questões pedagógicas. (E10, E15);</li> <li>- Sentimento de frustração, desistência e cansaço devido a falta de apoio e</li> </ul>
--	--





<p>o tempo inteiro, que a gente vai perdendo forças ao longo do caminho. Porque no discurso tem: "Ah, nos respaldamos vocês! Não, contem conosco! Nós damos aqui o suporte!" Só que às vezes, até uma simples convocação não é respeitada, ela é entendida como um convite. "Ah, é as gurias do SAP que vão falar, né! O que elas têm para nos dizer de novo?" (E15)</p> <p>Tem que resolver muitas questões, acho que temos que reafirmar o que a gente quer enquanto instituição, qualificar sempre os cursos técnicos integrados, antes de partir para outras modalidades. [...] posso até estar equivocada, mas eu vejo com uma preocupação muito grande essa nossa incerteza de qual é a nossa principal função enquanto instituição. (E16)</p> <p>Eu não vejo ofensa da gente sentar e repensar o trabalho, porque obviamente alguma coisa que nós estamos fazendo não está dando certo. A começar pelo fato desses cursos não serem integrados na prática, na sala de aula, porque não há um planejamento integrado. Como é que um currículo vai se integrar, se o professor de Geografia tá lá numa sala, o professor de Solos está lá na outra! Eles não se convertem. E quando se reúnem, se reúnem por áreas. Como é que um curso integrado vai fazer reunião por áreas! E isso é uma cultura que eles trazem das Universidades, aquilo departamentalizado, e querem transformar os nossos campi em miniusiversidades. (E15)</p>	<p>reconhecimento. (E10, E12, E15);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de que o discurso de apoio não se traduz em ações concretas. (E15);</li> <li>- Necessidade e importância do trabalho colaborativo, integrado e em rede para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (E4, E8, E16);</li> <li>- A necessidade de reafirmar a missão e os objetivos da instituição, priorizando a qualificação dos cursos técnicos integrados. (E16).</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao integrar as diferentes narrativas dos participantes, revela-se, em um primeiro momento, uma percepção bastante ampla e positiva do papel do SAP, como também, uma complexidade de atividades desenvolvidas pelo setor, que vão desde o acompanhamento pedagógico de estudantes e professores até a execução de tarefas administrativas e burocráticas.

Para esses profissionais, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) apresenta uma relevância fundamental na instituição, sendo definido por E8 como "setor de referência" e "coração da instituição". Definem como um setor que deve trabalhar com o pedagógico (E3), com foco no desenvolvimento da educação e na implementação dos processos educacionais, colaborando e zelando pelo cumprimento das diretrizes institucionais e garantindo que todas as ações previstas no planejamento da instituição sejam devidamente executadas (E12). O setor também é citado como mobilizador das práticas preconizadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (E4). Nesse sentido, destacam a importância da realização de momentos de estudo, de leituras sobre educação e legislações pertinentes, garantindo uma formação contínua dos profissionais (E8; E12).

Destacam, também, que a atuação do SAP ocorre de maneira colaborativa, estabelecendo parcerias com a gestão, coordenadores de cursos, docentes e outros setores e núcleos da instituição, o que fortalece a integração das ações educacionais e o atendimento das demandas discentes (E4; E6; E7; E8; E9; E12; E13; E16). Identificam que a natureza de suas funções envolve esse acompanhamento das aprendizagens, a realização de intervenções e a proposição de mudanças metodológicas e avaliativas, realizando a mediação e o suporte ao processo educacional (E3, E4, E7, E9, E16). Esse posicionamento pode ser observado na narrativa de E4, ao dizer que "A gente tem um papel fundamental de acompanhar as aprendizagens e de propor mudanças quando a gente percebe que é necessário fazer essas intervenções". Além disso, apontam como papel essencial a mediação, orientação e organização das práticas pedagógicas (E9; E13; E16).

As narrativas dos participantes revelam que o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) desempenha um papel central no acolhimento e acompanhamento de estudantes e docentes, com foco na efetividade da aprendizagem. Essa centralidade se manifesta no apoio contínuo e na busca por garantir a permanência e o êxito dos alunos. Além disso, o SAP se dedica à organização de atividades extraclasse, como eventos e projetos, que promovem o sentimento de pertencimento e influenciam positivamente a aprendizagem. (E4;E12)

No entanto, também encontramos a compreensão de que o atendimento aos estudantes (questões de aprendizagem) pode ser realizado tanto pelos pedagogos quanto por técnicos administrativos em educação, mas vinculados a CAE, e não ao SAP. Entendimento trazido por E10.





quando menciona que “o cargo mesmo de pedagoga, aqui no *campus* [...], ele é alocado no SAP também. Então é as meninas que são as pedagogas, que acabam fazendo esse trabalho que deveria estar mais ligado à assistência estudantil [...]”.

Apesar de sua natureza pedagógica (E4), o SAP frequentemente se vê envolvido em tarefas burocráticas, desviando-se de seu foco principal. Essa dualidade entre o ideal e a prática é expressa por E3, ao dizer que o setor deveria fazer os processos pedagógicos acontecerem, mas prossegue referindo como sendo “[...] o que ainda não se conseguiu chegar! Aquilo que eu acho que seria o ideal”. A narrativa de E5 complementa essa percepção, afirmando que “[...] nós acabamos muito envolvidos em questões mais burocráticas do que práticas”. Essa sobrecarga burocrática é exemplificada por E14: “[...] nesse momento, as atividades são mais burocráticas, mais administrativas, e essa sempre é uma briga nossa”.

Embora as atividades burocráticas sejam necessárias, como apontado por E12, quando diz que “o SAP tem questões burocráticas que são essenciais para organização didático-pedagógica”, elas não deveriam limitar as práticas pedagógicas, estudos e a interação com estudantes, docentes e famílias, como se observa em outros relatos (E3; E5; E14; E16).

Portanto, o Setor de Assessoria Pedagógica enfrenta alguns desafios que percebe-se como de ordem da gestão do trabalho e da centralidade e atuação do setor. Evidencia-se nas narrativas uma diversidade e sobrecarga de demandas de trabalho, com pouco tempo para se dedicarem às ações pedagógicas, como por exemplo, formação continuada de professores e apoio aos estudantes. Além disso, o quadro incompleto do setor e a necessidade de realizar atividades que não são de sua responsabilidade direta, agravam essa situação (E12). As entrevistas apontam para a necessidade de revisão e melhor definição das suas atribuições, previstas em portaria institucional, que são caracterizadas como excessivas, pouco claras e incluem algumas tarefas que não correspondem ao setor (E4, E12). Essas questões dificultam o planejamento e a execução das ações. No entanto, também é reconhecida a necessidade de cada SAP se organizar conforme à realidade do seu *campus*, considerando suas características e necessidades específicas (E12). E essa flexibilidade e autonomia é vista de forma positiva e fundamental para o bom funcionamento do setor.

A falta de dados e relatórios adequados, fornecidos pelo sistema acadêmico, é mencionado como outro fator dificultador, aumentando a carga de trabalho, pois precisam realizar tarefas manuais, como verificar boletins individualmente e criar planilhas (E4). Essas dificuldades impactam diretamente o acompanhamento pedagógico, comprometendo a identificação precisa das questões que envolvem a aprendizagem e a definição das ações.

Outro desafio enfrentado pela Assessoria Pedagógica reside na formação e acompanhamento docente. A formação oferecida pelo setor é considerada falha, seja pela falta de investimento da gestão, seja pela resistência dos próprios professores, que veem a equipe pedagógica como fiscalizadora e não como parceira no processo de qualificação (E10). Essa relação conflituosa, tem gerado um isolamento de parte dos docentes e TAEs, dificultando a comunicação e o trabalho conjunto. Essa situação, de acordo com as entrevistas, reflete na prática pedagógica, como por exemplo, na dificuldade em repensar as metodologias e direcioná-las às necessidades dos estudantes, e a falta de planejamento integrado e comunicação entre professores de diferentes áreas. Soma-se a isso, a necessidade da realização da autoavaliação (entendida como um momento de reflexão sobre a prática), considerada essencial para a melhoria do trabalho.

Nas narrativas, também é mencionada a influência da cultura universitária, que promove a departamentalização e dificulta a integração curricular, transformando os *campi* em “miniuniversidades” (E15). Nesse contexto, a reflexão de Ciavatta (2014a.) sobre o futuro do ensino integrado torna-se particularmente relevante. A autora argumenta que a continuidade dessa proposta reside fundamentalmente na ação dos professores, uma vez que “[...] não é um governo que irá fazer os professores se reunirem para discutirem, pois, se os professores não estão integrados entre si, não há integração do ensino” Ciavatta (2014a, p. 62).





A narrativa de E16 traz para a reflexão uma preocupação sobre a necessidade da instituição reafirmar sua identidade, seus valores, princípios basilares e objetivos, buscando clareza e direcionamento. Essa incerteza sobre a principal função da instituição sugere uma fase de transição e questionamento sobre seu papel na sociedade, evidenciando a necessidade de retomar prioridades e fortalecer sua identidade. A ênfase atribuída à qualificação dos cursos técnicos integrados antes de expandir para outras modalidades, demonstra um compromisso dos profissionais com a qualidade e a consolidação dos programas existentes.

Também não poderíamos deixar de problematizar a presença de um sentimento de frustração e desistência por parte de alguns profissionais do Setor de Assessoria Pedagógica. O pouco respaldo ao trabalho realizado, a falta de apoio das gestões, e a percepção de que o discurso não se traduz em ações concretas, tem gerado um sentimento de desistência e cansaço.

As entrevistas também trazem à tona potencialidades que têm contribuído para a qualidade do trabalho do SAP. Dentre elas, destacam-se a experiência de alguns *campi* com o desenvolvimento de atividades e trabalho de forma conjunta, integrada e colaborativa, envolvendo a equipe da gestão do ensino (Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino, Coordenadores de cursos) e outros setores (formação de uma equipe de apoio, equipe multidisciplinar); o acolhimento dos estudantes desde o início do ano letivo, demonstrando a preocupação com seu bem-estar e sucesso acadêmico; e a avaliação permanente e integrada à rotina da instituição, com a participação de todos, indicando uma visão de avaliação como responsabilidade compartilhada. Essas ações são compreendidas como determinantes para a superação dos desafios e a construção de um ambiente educacional mais eficaz, que podem influenciar positivamente a aprendizagem dos estudantes.

### Considerações finais

Partimos de uma premissa fundamental, fruto das reflexões produzidas por Minayo (2012, p.622), que refere a compreensão da realidade como um movimento complexo e desafiador, permeado por limitações e particularidades. Dessa forma, nosso entendimento sobre essa realidade é de natureza intrincada, que não se revela de forma simples, mas sim através de um processo cheio de desafios e composto por inúmeras variáveis, onde tanto os sujeitos pesquisados quanto os pesquisadores carregam consigo compreensões parciais e inacabadas, moldadas por suas experiências e perspectivas particulares. Assim, reconhecemos que esta investigação, como em qualquer outra pesquisa, está sujeita a essas mesmas limitações trazidas pela autora já referida.

Ao trilhar o caminho da pesquisa buscamos responder à questão: como o Setor de Assessoria Pedagógica contribui para as aprendizagens dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

A análise demonstrou que o setor executa práticas diversas que englobam, de maneira geral, o assessoramento pedagógico e o acompanhamento ao trabalho docente, discente, à gestão e às famílias, voltadas a assegurar o desenvolvimento das políticas institucionais e atendendo as disposições da portaria institucional que estabelece as atribuições das suas unidades organizacionais.

O Setor de Assessoria Pedagógica, ao acompanhar e desenvolver práticas que objetivam assegurar que as atividades educativas aconteçam em consonância com a Proposta Pedagógica do Instituto Federal, atua como um mediador no processo de ensino-aprendizagem e na concretização da proposta de formação integrada. Ao auxiliar no desenvolvimento e operacionalização das atividades curriculares e promover ações educativas articuladas com os demais setores e serviços do *campus*, trabalha na perspectiva da construção de um ambiente democrático, participativo e inclusivo, onde a produção de conhecimento é incentivada e vista como responsabilidade compartilhada, destacando a importância da interação social para o desenvolvimento dos processos educativos.





Ao desenvolver práticas relacionadas às questões de aprendizagem (formas de organização de estudo, acompanhamento do processo de interação com o ambiente educacional, práticas de acolhimento, constituição de equipes multidisciplinares, promover e incentivar a interação entre estudantes e docentes, acompanhar todo o processo dos Conselhos de Classe, participar e promover intervenções em reuniões pedagógicas, orientar e acompanhar as práticas pedagógicas docentes), o setor contribui significativamente na qualificação desses processos, em especial para as aprendizagens dos estudantes de ensino médio integrado.

O desafio que se coloca é a instituição/setor desenvolver estratégias para potencializar as ações pedagógicas do SAP e superar as dificuldades apontadas nas narrativas, definindo de forma mais clara as prioridades do setor e as suas atribuições, discutindo e implementando um quadro mínimo de cargos de servidores para todos os campi, fortalecendo a comunicação entre SAP e professores através de encontros regulares, reduzindo o volume de demandas burocráticas, incentivando as práticas direcionadas para a melhoria dos processos de aprendizagem e a formação continuada, promovendo o fortalecimento dos canais de comunicação e interação, retomando as bases conceituais dos Institutos Federais e do Ensino Médio Integrado. Além disso, trabalhar no sentido de promover a cultura do estudo e da reflexão crítica sobre a prática, pautada pelo respeito, pelo diálogo e pela integração.

Na mesma direção das sugestões acima, referimos a teoria de Lev Vygotsky, que com sua ênfase na interação social e na mediação cultural, oferece um arcabouço teórico robusto para compreendermos o desenvolvimento cognitivo humano e assim criar estratégias de ação com foco na aprendizagem e em estreita relação com os princípios e concepções presentes nas diretrizes institucionais. O estudo da teoria Histórico-cultural e a compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo são relevantes e fundamentais para a prática pedagógica dos profissionais da educação. Ao aprofundar conhecimento sobre a teoria vygotskyana, a Assessoria Pedagógica pode apropriar-se de uma base teórica condizente com as concepções presentes na proposta pedagógica institucional e com o referencial teórico de criação dos Institutos Federais, subsidiando teoricamente as suas ações, permitindo-lhe refletir sobre as abordagens pedagógicas mais adequadas, tanto em suas ações junto aos estudantes como no trabalho de orientação aos professores, na implementação de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

É importante ressaltar que essas considerações não configuram tentativas de apresentar soluções ou respostas para as diferentes questões encontradas nas entrevistas, são apontamentos para iniciar a discussão e a reflexão crítica sobre a prática.

## Referências

- CIAVATTA, M. A historicidade das reformas da educação profissional. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ES, a 11, v. 19, n.39, p. 50-64, 2014a. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/educacao/article/view/10246>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em 22 nov. 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**. [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FRIGOTTO, G. **Políticas, currículo e formação integral no Ensino Médio Integrado dos IFs**. YouTube, transmitido ao vivo em 29 de jul. de 2021. 51min58s. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/3zbxN78QM0?si=aFR\\_vglJnX-ne77e](https://www.youtube.com/live/3zbxN78QM0?si=aFR_vglJnX-ne77e). Acesso em 01 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/csc/a/39Y7W8sMQhNzG5NmpGBtNMF6?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 dez.2025.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Scipione, São Paulo, 2010.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.59-75. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p59-75>.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

